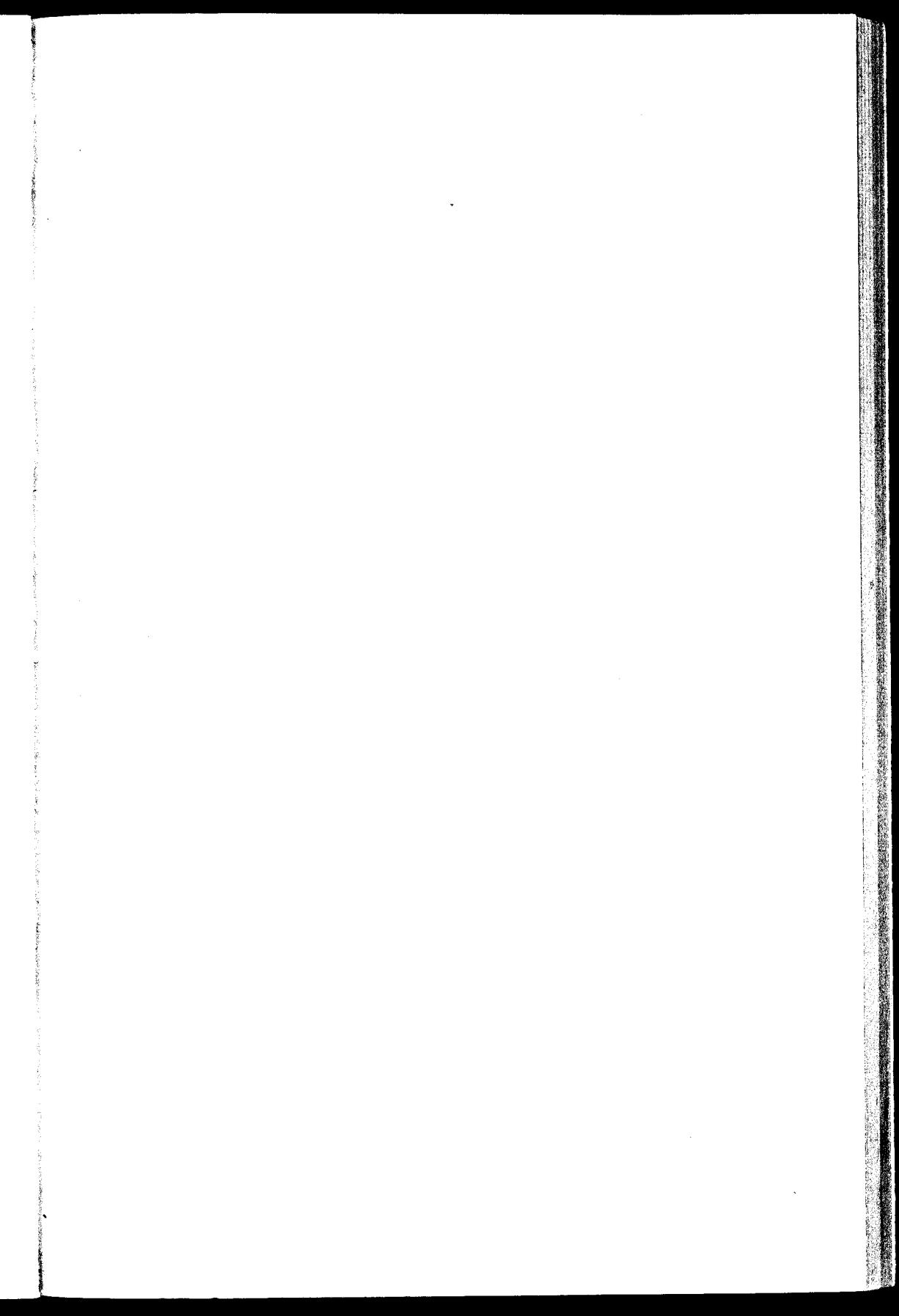


MLCM 93/11847





YUD

YUDIN

# **ДЕТСТВО и ЮНОСТЬ, их психология и педагогика.**

**ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ СБОРНИК.**

**Под ред. проф. К. Н. Корнилова и Н. А. Рыбникова.**

**Книгоиздательство  
„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“  
МОСКВА—1922.**

## От редакции.

Настоящий сборник является первым выпуском сборников „Детство и юность“. 2-й сборник будет посвящен современному ребенку, 3-й—методам изучения ребенка, 4-й—детскому творчеству, 5-й—игре в жизни ребенка и 6-й—одаренному ребенку.

Выпуск сборников „Детство и юность“ служит прямым продолжением издания журнала „Психология и Дети“, выходившего в 1917 году. Переход издания на систему сборников обусловлен исключительно современными условиями издания. С изменением этих условий редакция надеется придать изданиям характер периодически выходящего педагогического журнала.

В состав редакционного комитета „Детства и юности“ входят: К. Н. Корнилов, Н. А. Рыбников, В. Е. Смирнов, И. М. Соловьев и А. М. Шуберт.

Всякого рода материалы и корреспонденцию следует направлять по адресу: Москва, Б. Бронная, 8. Центральный Педологический Институт.

---

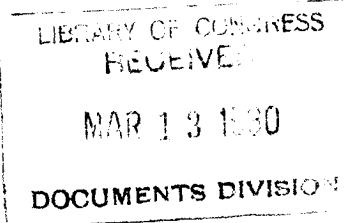
# **ДЕТСТВО и ЮНОСТЬ,**

**ИХ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА.**

**ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ СБОРНИК.**

Книгоиздательство  
„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“  
МОСКВА—1922.

MLCM 93/11847



Р. И. Ву. 72. (Москва.)

Тираж 3000 экз.

39-я типография М. Г. С. Н. Х. Путинковский пер., д. 3.

Б

## **Био-генетический принцип и его значение в педагогике.**

История науки о ребенке определенно говорит нам о том, что до последнего времени ребенок был объектом скорее художественно-интуитивного, нежели строго-научного подхода к изучению его. Наука о ребенке пережила и переживает сейчас еще ту же эволюцию, которую пережили в свое время и другие науки: прежде чем встать на строго-научную почву и воспользоваться научными методами, наука о ребенке пережила период наименования умозрительных философских теорий; мы не говорим уже о прежних воззрениях, когда смотрели на природу ребенка то как на искорченную изначала и прародительским грехом и направлennую от природы ко злу (схоластика), то, наоборот, выдвигали принципы, что все прекрасно, что выходит из рук творца и все вырождается в руках человека (Руссо); то считали, что душа ребенка — это чистый лист бумаги, на котором можно писать все, что угодно, и тем самым подчеркивали важность воспитательного воздействия (Локк); то, обратно, отвергали всякое воспитательное воздействие, ибо душа ребенка столь совершенна и чиста от природы, что ни один воспитатель по чистоте своего духа не может сравниться с ребенком (Толстой).

Но и наше время не лишило этих умозрительных воззрений на природу ребенка; больше того, самые

иарадоксальнейшие теории о ребенке принадлежат последнему времени. Здесь то утверждали, что дитя — это дикарь в силу своей физической слабости, изненности, неспособности к труду, своей несовершенной речи и рисункам, своему олицетворению природы, неограниченности воображения, материальному складу ума, интенсивно развитому чувству самосохранения, ялкости, живости, илутоватости, хвастливости, забывчивости, любопытству, непостоянству, вспыльчивости, беззаботности и т. п. (Паоло Ломброзо); то защищали теорию, что дитя — это сумасшедший в силу своей склонности к суеверию, иллюзиям, доходящим до галлюцинаций, гордости и болезненности честолюбия, по бесконечному словоговорению, напоминающему бред умалишеннего, склонности к немотивированности своих поступков, разнудзанности воображения, кусанию, царананию, борьбе и драке, катанию по земле, верчению, кривлянию, подразниванию, поеданию нечистот и т. п. (К. Ольбет); то утверждали, что дитя — это преступник в силу присущих ему гнева, лжи, жестокости, беспорядочности, крайнего тщеславия и себялюбия, склонности к алкоголизму и моральной извращенности (Цезарь Ломброзо); то находили, что дитя — это наисексуальнейшее существо. В сосании усматривали первое сексуальное проявление ребенка; в груди матери — первый сексуальный об'ект; в сосании нальцев — первый извращенно-сексуальный акт; в елизистой оболочка рта — первую зону проявления этого акта; в акте испражнения — наивысшее наслаждение для ребенка (Фрейд).

Это далеко не все теории. Обилие и экстравагантность всех этих умовоззрений говорят лишь о том, что если из всех живых существ человек является наиболее сложным для изучения об'ектом, то еще более сложным об'ектом для науки является ребенок, и чем может последний, тем труднее становится задача изучения его.

По наряду с этими умозрительными теориями за последнее время выдвигаются положения, принципы, претендующие на строго-научное значение. Одним из таковых принципов, наиболее широким по своему содержанию, наиболее научным по форме своего выражения и наиболее привлекательным по обилию и значимости вытекающих выводов, является тот био-генетический принцип, который не даром многие считают основным принципом всей педологии.

Общая формулировка этого принципа, данная известным биологом Геккелем, такова: „онтогенезис повторяет филогенезис“, т.-е. развитие единичной жизни, индивидуума, повторяет развитие рода во всех формах проявления жизни. Но это слишком общая формулировка. Если мы ее расшифруем по отношению к ребенку, то мы получим следующую двоякую формулировку: во-1-х, органическое развитие ребенка вутробном периоде повторяет развитие живых существ на земле от первичной клетки до наиболее сложного существа—человека; и, во-2-х, органическое развитие ребенка во внеутробном периоде повторяет все стадии культурно-исторического развития всего человечества.

Основная и непреходящая сущность этого принципа заключается в том, что к ребенку впервые была применена эволюционная точка зрения. Эта эволюционная точка зрения с корнем вырвала установившееся в общей психологи метафизическое положение, что душа человека—это неизменная субстанция, обладающая неизменными атрибутами. Взамен этого возникло учение о психике человека, как растущем и развивающемся объекте. В применении к ребенку это давало основное педагогическое положение, что ребенок есть развивающееся существо, а вовсе не миниатюра взрослого человека.

Практически этот био-генетический принцип, особенно во второй своей половине, привлек к себе исключительное внимание психологов и педагогов. В самом деле, если ребенок в своем развитии повторяет все этапы культурно-исторического развития человечества, начиная от дикаря до современного культурного человека, проходя последовательно через традиционно-утвердившиеся стадии — охотника, пастуха, землемельца и торгово-промышленника, — то остается только учсть длительность этих периодов в отношении к ребенку и давать ему соответствующий материал в связи с этими его природными запросами.

И вот на этой почве людьми умозрительного типа дается целый ряд принципов чисто-практического характера. Рекомендуют смотреть на маленького ребенка, как на дикаря и язычника, заставляют пережить ребенка своего рода „робинзонаду“, пройти последовательно через все стадии, которые пережило человечество в области, например, эстетической, религиозной и т. п., считая подобного рода воспитательные приемы наиболее отвечающими природе ребенка. Теория эволюции, лежащая в основе этого принципа, имена Дарвина, Геккеля, Боддюна и многих других биологов-эволюционистов привлекаются к обоснованию этого принципа, — и все это, обычно взятое чистодогматически, без должной критической оценки, выдается за строго-установленное научное положение.

Задачей настоящей статьи является критическая оценка этого основного принципа современной педагогии, дабы вскрыть и выяснить его практическую значимость в области воспитания.

Мы не будем подробно останавливаться на анализе первой части этого принципа, утверждающего, что органическое развитие ребенка утробном периоде проходит сначала стадии развития беспозвоночных, а затем и позвоночных живых существ: рыб, амфибий и млекопитающих, включительно до человека, ибо из

этого положения никто еще не сделал каких-либо практических выводов в отношении воспитания ребенка. Кроме того, эта формула, с некоторыми ограничениями, является наиболее установленной современной эмбриологией. Не следует только впадать в вульгаризацию этой теории, что человеческий зародыш в своем последовательном развитии бывает то маленькой личинкой, то рыбой, то земноводным существом, то млекопитающим и т. п. Если мы внесем сюда поправку в том смысле, что человеческий зародыш обладает признаками, напоминающими исследовательно указанных выше живых существ, то это будет наиболее рациональным пониманием значения первой половины био-генетического принципа.

По тем же самым причинам мы не будем останавливаться подробно и на том факте, что так как акт рождения ребенка стоит на грани до-человеческого и человеческого периода, то в новорожденном должны быть налицо следы его до-человеческих предков. Наличие в новорожденном таких „обезьяньих“ черт, как исключительная цепкость рук, своеобразное строение стопы, носящей все признаки своего назначения для хватания предметов, согнутое положение ног, своеобразная волосатость ребенка, его инстинкты, столь напоминающие его первобытных родичей — обезьян, — все это слишком общеизвестно, чтобы стоило на этом останавливаться подробно, тем более, что и из этих положений не делалось пока никаких практических выводов.

Перейдем к самому основному для нас вопросу — действительно ли ребенок в своем развитии повторяет все стадии культурно-исторического развития человечества, от бродяги-дикаря, через стадии охотника, шастухи, земледельца, куница, включительно до трудового гражданина социалистического общества. Где нужно искать корни этого учения? Имеется много оснований думать, что корни этого учения о том, что че-

ловек в своем развитии повторяет историю развития человечества, лежат в древних полурелигиозных, полу-мистических учениях о периодизации в истории, о параллели в развитии человека и общества. Но первоначальная формулировка этого соотношения была как раз прямо обратной: не человек повторяет этапы развития человечества, а человеческое общество повторяет периоды развития отдельного человека. Рождению, жизни и смерти отдельного человека соответствуют возникновение, расцвет и упадок человеческого общества. Отсюда берут свое начало учения о делении истории на три части, об умирании и возрождении человеческих обществ и т. п. учения, столь интенсивно возродившиеся затем в идеалистической философии XIX века (Лессинг, Гердер, Гегель) и находящие последователей еще и сейчас.

Таким образом психо-физические периоды жизни отдельного человека историзировались идеалистами-мистиками, и продуктом их же мысли, особенно Гегеля с его известным положением, что человеческий дух должен пройти через все стадии культуры, пройденные универсальным духом, впервые выявилось и то положение, которое легло затем в основу био-генетического принципа. Только со временем позитивных взглядов Конта и появления целого ряда работ сторонников эволюционных учений эта теория начинает постепенно терять свой мифологический характер. Однако, и до сих пор многое в этом био-генетическом принципе, особенно в его отношении к вопросам воспитания, остается крайне неясным и спорным.

В самом деле, если человек в своем развитии повторяет все стадии развития человечества, то первый вопрос, который здесь возникает, следующий: в течение какого же периода времени проходит человек все эти стадии развития человечества? От рождения и до момента прекращения развития, т.-е. до зрелого возраста? Но когда же прекращается развитие и начинается

зрелый возраст? Нужно отметить, что это один из самых шатких вопросов педологии. В древности считали таковым периодом сорокалетний возраст, в настоящее время этот период колеблется у различных авторов между 21 и 28 годами. Допустим, что мы признаем последнее, тогда как же быть с языком? Он складывается к пяти годам, т.е. на первом культурном периоде, когда человек не владел даже языком современного ребенка. Как быть с рисованием ребенка, периода которого завершается так называемым „золотым“ периодом к 7—8 годам детства? Повидимому, придется формулу: человеческий индивидuum проходит все стадии, которые прошло человечество, заменить иной формулировкой, а именно: различные функции психо-физической природы ребенка в своем развитии проходят все стадии, которые прошло человечество, совершаствуя ту или иную функцию.

Но тогда для практического применения этой формулы все же необходимо знать, в каком же возрасте ребенка находит свое соответствие та или иная стадия развития человечества? Когда ребенок переживает стадию дикаря, охотника, пастуха, землемельца и т. д.? Из всех попыток дать подобного рода схему попытка Гетчесона является наиболее популярной. Как известно, Гетчесон в основу деления культурно-исторической жизни человечества кладет экономический принцип — способ добывания пищи. Исходя отсюда, Гетчесон получает пять периодов человеческой культурно-исторической жизни: первый период — копания и рытья земли; второй — охоты и захвата добычи; третий — пастушества; четвертый — земледелия и пятый — торговли. Какие же годы жизни ребенка соответствуют этим периодам? Гетчесон находит, что периоду первобытного человека, когда добывание пищи сопряжено было с рытьем и копанием земли, у ребенка соответствует раннее детство — до пятилетнего возраста, и ближе всего оно находит свое выраже-

ние у трехлетнего ребенка, когда для дикаря и для ребенка общим является „съедобность, как мерило всего“, и когда „игры детей состоят в откусывании и отведывании кусков, ибо венцы или приятны, или отвратительны на вкус“.

Второму периоду—охоты и захвата добычи у первобытного человека—соответствуют, по Гетчесону, годы от 4-го до 12-го, главным же образом 7-ой год жизни ребенка. Характерными чертами и для дикаря-охотника и для семилетка являются: „страх перед чужими, действия тайком, равнодушие к боли, почитание героев, жестокость“, а играми детей, по преимуществу, являются „игнание из засады“, игра в прятки, в „черного человека“, игра в „плененного“, „шайки“ и т. п.

Третий период—настучество—падает, по Гетчесону, на 9—14 годы и, главным образом, на десятый год жизни. Особенно характерными чертами для этого периода являются „нежность к животным, желание иметь что-нибудь свое собственное“. Отсюда играми и занятиями детей являются: „держание и кормление домашних животных, постройка хижин, рытье подземелий“.

Четвертому периоду в жизни человечества—земледелию—соответствуют 12—16 годы жизни ребенка, при чем высшая ступень находит на 12-й год. Характерными чертами этого периода являются „развитие предусмотрительности и страсть к садоводству“. Отсюда и в играх детей преобладает „садоводство“, „выкапывание посевов, чтобы посмотреть, растут ли они, и наблюдение за признаками хорошей и дурной погоды“.

И, наконец, пятый—торгово-промышленный—период находит на 14—40 лет, находит свое отражение, главным образом, на 18—20 годах жизни. Характерными чертами для этого периода являются: „выступление денежных интересов, требование уплаты за услуги, признание значения и смысла арифметики“. А отсюда основными играми и занятиями являются: „обмен, продажа, торговля, меня и торговые сделки“.

Такова схема, предложенная Гетчесоном.

Нужно ли говорить, что даже при беглом рассмотрении этой схемы она порождает целый ряд недоуменных вопросов. В самом деле, допустим, что первобытный человек начал добывание пищи скопания и рытья земли, как это утверждает Гетчесон. пусть даже правильно, что дети до 5-летнего возраста очень любят копаться в земле, допустим даже с некоторой натяжкой, что мерилом всего для детей в этом возрасте является „съедобность“, то все же едва ли правильно утверждение Гетчесона, что „игры детей в этом периоде состоят в откусывании и отведывании кусков“, и если даже допустить, что Гетчесон имеет в виду привычку детей тащить все в рот, то это во всяком случае падает не на третий год их жизни, а далеко раньше. Не менее сомнительными являются и такие утверждения Гетчесона, что страх перед чужими будто бы характерен для охотничьего периода жизни первобытного человека и свойствен, по преимуществу, семилеткам; что почитание героев надает именно на этот седьмой год, а не на позднейшее года; что желание иметь что-нибудь свое собственное „берет начало на десятом“, а не более раннем году; что „признание значения и смысла арифметики“ надает так поздно—на 18—20-летний возраст. Все это такого рода утверждения и сопоставления, на которые современная идеология не дает достаточных оснований. Вот почему вся эта схема в целом представляет нечто крайне натянутое и искусственное.

По если мы даже отбросим все эти детальные указания, которые не имеют должных оснований для своего утверждения, а ограничимся только основными положениями, на которых базируется био-генетический принцип, то и здесь возникает целый ряд сомнений и вопросов. И основной вопрос, который здесь возникает, касается того, имеется ли в распоряжении истории культуры, с одной стороны, и идеологии, с

другой стороны, достаточное количество строго-научного материала для того, чтобы устанавливать твердые параллели между поведением человеческого общества в том или другом периоде и поведением ребенка в те или иные годы. На этот вопрос мы должны ответить отрицательно. Ибо если мы даже допустим, что в истории культуры твердо установлены те периоды, которые прошло в своем развитии человечество, не будем пока спорить о том, будут ли это периоды, перечисленные Гегесоном: бродячий, охотничий, пастушеский, земледельческий и торговый, или же это будут периоды, установленные Марксом: родовой, феодальный, буржуазный и социалистический; во всяком случае, вопрос о поведении и психологии общества в том или другом из этих периодов является наиболее трудным, ожидающим еще углубленных исследований в этой области. Нечего говорить о педагогии, как науке молодой, она еще ждет своего Маркса, который бы твердо установил периоды развития ребенка и дал их однозначную характеристику. Вот почему био-генетический принцип, который всецело должен бы базироваться на данных истории культуры и педагогии, при современном положении и той и другой науки является пока не чем иным, как уравнением с двумя неизвестными, и потому все параллели, которые пытаются установить между развитием ребенка и развитием человечества, суть не больше как аналогии и, как таковые, носят в себе все недостатки, свойственные этому типу умозаключений.

В самом деле, возьмем для примера утверждение, что дитя—это дикарь, ибо, говорят, „дикарь для веков человечества—это то же, что ребенок—для годов индивидуальной жизни“. Впереди мы видим уже то многообразие признаков, в которых находят это сходство между дикарем и ребенком. Тут физические признаки: и слабость, и изнеженность, и неспособность к труду, — включительно до „пузатости“; тут и психические осо-

бениости: несовершенство речи и рисунков, и олицетворение природы, и неограниченность воображения; тут и материальный склад ума, и интенсивно развитое чувство самосохранения, и нылкость, и живость, и плутоватость, и хвастливость, и забывчивость, и любопытство, и неизменность, и венчальчивость, и беззаботность, и многое еще других черт. Я не упоминаю уже о сравнениях в роде того, что любовь ребенка к конфетам обясняется склонностью дикарей есть глину, а любовь детей к ручным занятиям сопоставляется с обоготовлением дикарями своих богов и великих героев, которые все были творцами, деятелями и мастеровыми,—натяжки, которые слишком резко бьют в глаза, чтобы им стоило придавать какое бы то ни было значение.

Если мы подойдем теперь ко всем этим сопоставлениям с критической точки зрения, то первый вопрос, который здесь возникает,— это следующий: к какому же возрасту ребенка относятся все эти сопоставления его с дикарем? И здесь мы не найдем хотя какой-либо согласованности между отдельными авторами: одни высказывают мысль, что ум двухлетнего ребенка равняется уму высших животных, третий год соответствует предкам, жившим сто тысяч лет назад и не обладавшим еще ни самосознанием, ни речью, и только трехлетний ребенок будто бы находит свое соответствие в дикаре. Другие авторы находят, что лишь семилетний ребенок близок к дикарю, ибо у детей первые пробуждаются вопросы о происхождении, прототипом которых являются мифы дикарей. Третьи авторы, начиная с пятилетних, сравнивают с дикарями двенадцатилетних детей, в силу их непрактического отношения к явлениям причинности. Таким образом никакой договоренности между различными авторами по этому вопросу нет, и все эти выводы построены не на строго проверенном фактическом материале, а на сплошном умозрении.

Но мало этого: все вышеуказанные многочисленные сходства между ребенком и дикарем, даже если

мы эти сходства не будем относить к определенному возрасту ребенка, не находят хотя сколько-нибудь однозначного признания, и почти на каждое утверждение одного автора мы найдем отрижение другого. Так, указываемое в числе сходных черт между ребенком и дикарем любопытство в корне опровергается Спенсером, находящим, что любопытство сильно развито у детей, но до чрезвычайности слабо у дикарей. Всевъличность и непостоянство, по Боасу, вовсе не являются специфической принадлежностью дикарей. Отсутствие памяти, забывчивость, по экспериментальным данным Стетсона, вовсе не свойственна дикарям, по крайней мере дети чернокожих оказались на 18% выше в смысле запоминания, нежели дети белых. Отсутствие наблюдательности и способность распознавания природы в корне опровергнуты Фрейденталем, и дикари, в смысле знакомства с растительным миром, оказалось, стояли выше среднего белого. Бедность языка дикарей, обычно сопоставляемая с таковой же бедностью языка детей, при фактическом исследовании языка дикарей оказалась сильным предрассудком: одно указание на то, что лексикон трехлетних детей имеет обычно около 300 слов, в то время, как лексикон дикарей доходит до 40 тысяч слов, — одно уже это говорит, насколько поверхностно проводятся все эти аналогии между дикарем и ребенком.

Вот почему столь известный специалист по изучению первобытных народов, как Боас, утверждает, что „описание умственного состояния первобытных народов, даваемое большинством путешественников, поверхности, почему и не может быть положено в основу психологических исследований, ибо путешественник — всегда предвзятый свидетель; у миссионеров — враждебное отношение к религиозным представлениям дикарей; у купцов — отсутствие интереса к их верованиям, искусству и учреждениям; у изучавших классические языки — взгляд на язык дикарей, как на бессмыслицкий жаргон. Все

это—наблюдатели разрозненных действий, побудительные причины которых им неизвестны“.

Таким образом и здесь мы видим, насколько поверхностны все эти проводимые безоговорочно аналогии между дикарем и ребенком.

А если таково положение дела в данном вопросе, то еще более проблематичным является дальнейшее сравнение периодов жизни отдельного человека и человечества в его целом. В самом деле, что соответствует периоду игр жизни ребенка в процессе развития человечества? Что соответствует юности с ее своеобразной психологией? Нельзя же давать столь необоснованные ответы, что период детских игр соответствует древнегреческий период человеческой культуры, а юности—период средневекового рыцарства. Вот почему чрезвычайно метка и совершенно нравильна та оценка всех подобного рода аналогий, которую дала Майэр. Он говорит: „Когда безоговорочно проводят аналогии между развитием рода и индивида, то выбирают самую крупную клубнику и кладут ее в корзине на самый верх“.

Вот почему, в результате всего нашего анализа значимости био-генетического принципа, мы должны сделать следующий окончательный вывод: несомненно, что некоторое соответствие между развитием индивида и развитием рода имеется налицо, но делаемый отсюда вывод, что ребенок в своем развитии повторяет последовательно этапы развития человечества, есть не больше, как только умозаключение по аналогии, т.-е. по наименее достоверному из всех типов умозаключений.

А это говорит нам о том, что если еще теоретически био-генетический принцип и имеет значение, то делать из него практические выводы в применении к воспитанию детей—это было бы большой неосторожностью. В самом деле, ведь из типичнейшей аналогии, основанной не на меньших научных данных, о наличии на Марсе, как и на земле, атмосферы, морей, снежных полюсов и т. п., а следовательно и живых существ,

едва ли кто-либо осмелился бы сделать какие-либо практические выводы, которые могли бы повлечь за собой ущерб для человеческой жизни.

А между тем в области педагогии и педагогики подобного рода практические выводы из био-генетического принципа делаются на каждом шагу. Детей заставляют пережить целые „робинзонады“, и рекомендуют соответствующим образом пренаприоровать учебные планы школ; в области детского чтения, при обосновании детской сказки, ищут параллелей в склонности ко всему сказочному у первобытных народов; в области эстетического воспитания предлагают детям пережить все периоды от реализма через символизм к футуризму и прочим „измам“. В сфере религиозного воспитания, считая ребенка маленьким язычником, предлагают провести ребенка через исторические формы конкретных религий, которые должны быть ребенком критически изжиты, как определенные факты культуры в их исторической, психологической, моральной и интеллектуальной необходимости и, таким образом, будто бы притти к атеизму современного культурного человечества. Вообще идет бессознательная и некритическая спекуляция на био-генетический принцип, как на нечто совершенно достоверное. Сплошь и рядом люди, отрицающие в корне всякую мифологию, сами не замечают того, что в этом принципе еще много сохранилось мифологического. Только критическое отношение к этому принципу, с одной стороны, и накопление строго-научных фактов в области истории культуры и педагогии—с другой, дает нам возможность теоретическое значение этого принципа сделать и практическим. Пока же ни история культуры, ни педагогия не имеют в своем распоряжении этих строго проверенных и установленных фактов, био-генетический принцип в его практическом применении является не чем иным, как уравнением с двумя неизвестными, разрешить которое сможет только поступательное движение современной науки.

B. E. Смирнов.

## Порыв. Мечта.

(*Очерки по психологии юношеского возраста*).

Изучение юношеского возраста—несомненно одна из самых серьезных и очередных задач современной научной педагогики. Этот возраст является ответственным и наиболее критическим. Здесь закладывается физический и духовный фундамент на всю жизнь, формируется личность и индивидуальность, решаются вопросы о призвании, выборе той или другой профессии, т.-е. определяется индивидуальная и социальная ценность человека. Реформа школы, школьных программ, всего школьного режима не может быть произведена без тщательного изучения юношеского возраста, что особенно стало настоятельным теперь, после мировых катастроф, когда мы должны думать о путях возрождения и обновления всей нашей общественной жизни. Между тем для научной разработки этой чрезвычайно важной области мало сделано. Интерес к исследованию детской природы, новсеместно возникший за границей, а также и у нас, в России, на первых порах естественно сосредоточился на изучении раннего детства, самых молодых детских возрастов. Юношеский возраст, как переходный, когда из ребенка формируется взрослый человек, когда уже исчезают особенности первого, но еще не установились вполне особенности второго, остался в тени. Поэтому наши обычные представления о нем очень одно-

сторони, оценить его в целом и обясниТЬ мы съе-  
ние в состоянии. Дневник и школьные наблюдения,  
сами по себе очень ценные, остаются случайными, раз-  
розненными и неизвестными, а художественные изобра-  
жения юношеского возраста обыкновенно подчеркивают  
индивидуальные особенности и оканчиваются недог-  
ательными.

Имея в виду современное положение вопроса,  
сначала Комиссия по изучению юношеского возраста  
существовавшая при Народном Училище, лаборатория  
Московского Педагогического Собрания, затем Бюро  
психологических исследований Народного организ-  
ования собирали материал, относящийся к психо-  
логии юношеского возраста. Кто эти материалы? В  
положены в библиотеке Института Философии.

### Психические изменения.

Психические изменения в юношеском возрасте представляют картину необыкновенно быстрого и бесвязного развития. Обычный детский строй сознания, очень привычный и прочный, внезапно развергается. Органические изменения — начало всех метаморфоз — на первых порах даёт видеть себя ясно, смутно, в бледной форме, они только винят общее самочувствие. Они вызывают только на рвение и беспокойство, заставляют пока в любопытством, страхом, нетерпением ждать дальнейших перемен. Затем, по мере того как они сами устанавливаются, их отражение в сознании дифференцируется. Новые силы пасторально густуют в миг отдельных единицей определенных социальных инцидентов. Эти усилия силы сильны и становятся все сильнее, они навязывают иногда винзанию и с неожиданных сторон, они необычайны и противоположны практику. Сначала они краткотеменные и быстро проходят ночи без снов, постепенно они усиливается, претерпевают стадии, устой-

чивыми и длительными; начинают яснее обозначаться и отделяться друг от друга их составные части, их познавательные, эмоциональные и двигательные элементы, вследствие чего они начинают получать более или менее определенное направление и содержание и все более и более отделяться друг от друга. Старое сознание сначала усиленно борется с новым, но постепенно и очень быстро новые импульсы, с ними — новые чувства, новые ощущения и представления врываются в него, укрепляются прежде в периферических частях, потом захватывают центральную часть сознания, побеждают старый строй и старое содержание. В конечном, через ряд метаморфоз и борьбы, образуется новая организация и новое я.

### Общее состояние порыва.

Прилив сил, которым характеризуется начало юности, субъективно находит выражение в общем возбуждении, напряжении, порыве, стремительности, пока еще неопределенных и неясных, но неудержимых и массивных. Самая юность есть огромный длительный порыв, который делает человеческая жизнь на всем своем протяжении. Это состояние очень характерно для периода созревания. Первоначально оно очень смутно. Это просто общий жизненный подъем, общее стихийное беспокойство с субъективной стороны, вызванное повышенением всех жизненных функций и реакций — явление общего и длительного напряжения, так же отличающее юность от зрелого возраста, как люди живого и энергичного темперамента отличаются от людей флегматических. Такая стремительность, напряженность сопровождает все отдельные переживания. Это общий фон, на котором время чертит силуэты отдельных стремлений.

Моторные тенденции усиливаются первыми, к ним тотчас присоединяется аффективное состояние. Обра-

зуется сложное состояние, обильное движениями и эмоциями, но еще с узкой и неразвитой мыслью, состояние, происходящее вследствие оживления внутренней инстинктивной жизни. Инстинкт с субъективной стороны переживается именно, как толчок, импульс, влечение, которое становится желанием, хотением по мере того, как сюда присоединяются сознательные представления. Так постепенно порыв, чисто-органическое состояние, превращается в психическое переживание. Человекость многих действий в это время напоминает первоначальную эпоху жизни ребенка, когда внутренние импульсы разрешаются в потоке некоординированных движений и когда природные механизмы начинают развертываться с большими несовершенствами. Но существует большая и очевидная разница. Новые импульсы и желания находят уже развитое сознание, развитой двигательный аппарат, и нет ничего более своеобразного, как это сочетание неуклюжести с ловкостью, бессознательности с развитой художественной силой. Организм никогда не перестраивается совершение вновь, новое вступает в соединение со старым. Новые импульсы, таким образом, с первых же шагов пользуются разнообразными средствами, которые им доставляют сознание и мысли, и в то же время на себе испытывают их огромное влияние.

К чему направляются неясные стремления юности? Все содержание их состоит пока в неясных общих ощущениях и ожиданиях в будущем чего-то великого и грандиозного. Но уже до того времени, как эти общие порывы приобретут специфическое объективное содержание и дифференцируются по определенным направлениям, уже до этих пор они заключают в себе несколько специальных сторон и представляются в сознании под различными формами. Чрезвычайно быстрое и мощное нарастание сил не проходит легко, беспрепятственно. К ощущению безграничной свободы, внутреннего расширения и полета, беспрерывно на-

растущей силы присоединяется легкое, может быть, более сильное на первых порах, ощущение бессмыслицы, детской ограниченности, привычной детской узости и рутинности. Далее мы знаем, что физическое созревание не идет равномерно, что изменения так быстры и резки, что правильные согласованные направления в организме невозможны. Даже простые внешние движения бывают искажены и искривлены. Борьба и несогласованность идут в различных направлениях. Отдельные инстинкты и стремления также вступают друг с другом в конфликт. Все это вызывает чувство неустойчивости и растерянности. С другой стороны, внешний мир теперь оказывается таким ненадежным, несходным, враждебным. К чувству внутренней связности присоединяется еще чувство объективной ограниченности. Таким образом юные порывы с самого начала строятся на противоречии, на борьбе и страдании. Но не могло бы быть дальнейшего развития, если бы не было уверенности в победе. И, действительно, препятствия пока только разжигают пламень.

Путь, которым идет дифференциация смутных влечений и кристаллизация их в определенные сознательные стремления, длины и труды. Сначала они — это первый этап развития — слепо ищут соответствующих себе объектов, на все направляются, но все отвергают; они еще так смутны и безграничны, они, как амёба, все захватывают в себя, все пропускают через себя; отдельные объекты, на которые они устремляются, пока только внешнее, случайное, не-адекватное выражение безграничного стремления, они — только поводы, но не действительные цели. „Хочется чего-то огромного, безграничного“. Здесь рождается мысль о подвиге. В одном дневнике мы читаем: „Уйти куда-нибудь. Ах, кабы своя воля. Сейчас бы отправилась туда, куда сама не знаю, где-то, где должна остановиться дорога. Кажется нигде... Всегда бы шла, шла, шла“. Или, как говорит один писатель: „Где душа, которая по-

няла бы меня? Едва минет нам восемнадцать лет, как у нас является желание; это не желание обладать тем, найти душу, достичь славы, а просто желание без формы и имени" (Лакордер). Этот бездонный океан человеческих стремлений никто не наполнит, этот порыв чисто-субъективен и исключителен. Это нужно для того, чтобы он стал сознанием сам по себе.

Второй этап начинается с дифференцирования в направлении субъективном. Объект может быть захвачен или умом, или чувством, или действием. Первое возбуждение тратится в этих трех направлениях. Вырастает мечта, прежде всего и сильнее всего с ее безграничным царством, с ее беспредельным буйным порывом. Она универсальна, она вне времени, вне пространства, она безгранична и беспримечательна, но она наяна и фантастична. В ней все в космосе в зародыши.

Мечтаю о чем-то великое, чудесное, прекрасное,  
Далекое, как солнце, как счастье, луна,  
Изыбком, как волны, могучем, как ветер,  
О чем-то мечтаю безвестном,  
Безумном и гордом, великим и страшном,  
Как сам сатана".

То же замечается и в других направлениях, в области чувства. Любовный порыв, например, особенно силен теперь, как никогда. "Так люби же сильней, если можешь—безумно люби. Так люби же безудержным порывом, нежно, жгуче в весенних лучах. Мольбы, даеки потоком привычным расточай в светло-луных ночах".

Правственное негодование также велико. "На жизнь изорную востал порывом я безмерным". И так же велико и правственное самопожертвование. "И жаждою души мои горит, хотел бы я весь мир любить душой, готов за мир отдать я душу".

В политическом революционном энтузиазме, которым насыщены юные годы, сказывается та же основ-

ная черта. Вот пример: „Во мне пылает безумная яркая страсть. Родную страну обвожу я холодным блуждающим взором. Предо мною вся правда, предо мною позорная подая власть. Я к свету в порыве иду темным бором“.

С тою же горячностью берутся за работу. „Вся уйдень в работу, интересуешься, читаешь, осмысливаешь...“

Юности свойственно жить толчками до того времени, когда станет возможной настоящая методическая работа.

Но порыв этот может вылиться и в отрицательных формах: в преступлениях. Р. Майо-Смит приводит таблицу распределения преступлений разного рода по годам, из которой видно увеличение преступлений первых двух категорий, связанных с порывом.

Возраст	12—18 л.	18—21 г.
Против общественной типины	23	273,9
Против личности	145,3	169,6
Против собственности	536,6	89,6
Всего	705,4	534,9

Страстность сопровождает все отдельные проявления, все чувства и инстинкты. Стоит вспомнить, например, об энергии, с которой выставляется собственное "я".

Сколько страданий в этих порывах, по сколько и счастья в них. Иногда перевешивает то одно, то другое. У одних они ведут к разочарованию, отчаянию, мысли о самоубийстве, преступлениям, у других, что бывает чаще, одержима верх самоутверждение, выливающееся иногда в пынливые формы. „Стойте вы, юности светлые годы, дайте учиться блаженным порывом, силой любви, красоты и свободы“. Ощущение силы, заключающейся в этих порывах, так велико, так несомненно, что уверенность в их могуществе достигает грандиозных размеров.

„Разве есть несбыточность желаний?  
Разве есть мучительные дали?...  
Я хочу — пусть крылья вырастают.  
Я лечу, ни в чем преград не зная...  
Разве смертные еще не воскресают?  
Время, дали — все лишь бредни злые...  
Нет оков для просветленно-вешних“.

Эта восторженная сила прозревших людей веде ведет к напряженному творчеству: в мире представлений и мысли, в мире чувств и действий. Но субъективное дифференцирование только намечается, и творчество обыкновенно на первых порах имеет смешанный и бессвязный характер. С другой стороны, напрасно здесь искать полного соответствия объекта и деятельности, оно только намечается, оно даже невозможно, так как объекты — идеалы.

Третий этап характеризуется уже значительной дифференциированностью импульса по внешнему и внутреннему направлению. Устанавливаются более или менее определенные специальные стремления и они уже находят соответствующие специальные, более реальные объекты. Это время, когда отчетливо возникает мысль о призвании, даже об определенной профессии, когда любовь становится индивидуальной, когда работа становится систематической. С развитием большей специализации растет и больший контроль.

Относительно указанных трех периодов в развитии импульса нельзя думать, что они всегда бывают хронологически строго отграничены друг от друга. Нет, нет. Ведь общее состояние сознания никогда не бывает однородным и единым. Отдельные стремления в известный момент могут находиться в различной степени зрелости. Вот почему и хронологически трудно обозначить эти перемены, тем более, что не легко сделать это и относительно отдельных стремлений.

Порыв, возбуждение есть естественное состояние юности, отсюда—естественные стремления поддержать это возбуждение, отсюда—всевозможные увлечения в погоне за разнообразными впечатлениями и действиями, так как самая „перемена деятельности есть одно из средств обеспечить за собой деятельность, имеющую достаточное напряжение“ (Фульье). Поэтому порыв создается иногда искусственно и тогда он маскирует бессиление, упадок энергии, точно так же, как иногда застенчивость маскируется развязностью и нахальством.

### Мечта.

Мечта относится к области воображения. Воображение, по определению Бинэ, есть „способность создавать группы образов, не соответствующих внешней действительности“. Но мечта есть особый вид воображения. Она—воображение по преимуществу ирреальное, субъективное и инстинктивное. Кроме того, она—воображение преимущественно творческое. Все особенности детского воображения находят место и здесь. Но юношеская мечта, кроме того, имеет целый ряд своих характерных черт.

В мечте, кроме реальной жизни, начинается другая самостоятельная жизнь, не знающая стеснений и границ, содергательная и пленительная. Эта идеальная надстройка и энергия, поглощаемая ею в юношескую пору, чрезвычайно велика. С этим обстоятельством связан целый ряд характерных переживаний. Если среди людей, в мире, юная душа чувствует себя одинокой и чужой, то теперь в одиночестве, наедине с собой, она все-таки не одинока. В мечте спасение и убежище. Субъективное значение мечты поэтому огромно.

„Когда на свете все наскучит,  
Когда дышать и жить не хочется,  
И проза жизни нас измучит,  
Забудемся в мечте-фантазии“—

так призывает один юный писатель. Мечта в эту эпоху жизни не примиряется с миром, она просто отодвигает его, заменяет, скрывает его. Весь внешний мир не становится только призраком и символом, как это бывает в более зрелые годы. Теперь мир грубо реален, оная душа не может от него оторваться, но она идет дальше через него... Внешний мир еще не получил настоящей ценности. Всякое внешнее впечатление способно вызвать внутреннюю музыку, получающую самостоятельное значение, но причина — раздражение забывается. Внешнее впечатление, внешняя жизнь — отдельные венцы и обетовательства только создают мечту, только повод помечтать. Вот почему, например, занах цветов, занах мимоз вызывает прекрасное томительное чувство, которое люди называют печалью, и пробуждает забытые грэзы, „понятные только нам двоим“. Здесь мечта проходит в воспоминание, но без грубых резких конкретных образов.

„Я хочу, чтобы воспоминание оби мое лотосом зефиром обвивало иногда твое сознание, чтобы оно было радостно, как весенний грэз, ласково, как ионотнежных полевых колокольчиков.“

„Когда, утомленный зиом, ты брошишься в мягкую траву, синие — пусть они наклоняются к тебе и навевают на твои губы ласковую улыбку воспоминаний.“

„Я так хочу, я так мечтаю. Хочу потому, что люблю мечту о тебе, люблю ее яркую и прекрасную, как поплавок темных астр“.

В этой ирреальности зарождение искусства.

Вообще нет недостатка в указаниях на противоположность мечты грубой действительности. Мечта бережет от последней, она идет темноты, тишины, легкого, исксного шума, исксных очертаний, исксных переходных цветов. День — символ грубой, реальной, кричащей действительности, поэтому он часто противопоставлен, враждебен мечте. „О, если бы я был всесильным, о, если я мог бы творить, я тень сотворил

бы бессильным, чтоб дню бы мечту не убить". Или иначе: „Луна с небес уже уходит, беги ж скорей, мечта моя, беги скорей, уж день приходит, днем задавит жизнь тебя".

События дня неизбежны, но они не интересны, они воспринимаются невнятно, равнодушно и тупо и лишь потом, когда ночная темнота и тишина освобождают внешние чувства, когда пробуждается и ничем не стесняется деятельность собственного я, когда события дня активно вновь вспыхивают в сознании, — действительные переживания рождают мечту и сами всплатаются в нее. Голубой свет молчаливой и одинокой луны, стоящей в небе на страже, робкие звезды, сверкающие в темном небе, как свечки, павевают тяжелые сны. „В эту ночь мое сердце не знает ни минуты покоя... Налетают тогда на меня горькие слезы минувшего дня, печальныеочные отзвуки дня".

День является только символом, вся жизнь груба и негармонична. „О, для я не создал бы тоже, когда бы то воля моя. И жизни не создал бы тоже, когда бы всееней был я".

Это недовольство физическим миром и особению людьми распространяется далеко и в конце концов направляется даже на собственное физическое я, которое тоже грубо, является помехой, источником страданий. Отсюда рождается своеобразная философия чисто духовных ценностей, бестелесных, нематериальных, которые одни имеют истинную сущность. „Я создал мечту лишь одну бы, а душе оболочки не дал. О, если всесильным я был бы, то не так бы я мир весь создал".

Мечта — царица, поэтому так влечет к тому, что гармонирует с мечтой, что порождает ее. Оттого так нравится ночь, как мы видели уже выше. „Ночь тиха и темна". Природа молчит, но в этой тишине начинает говорить собственное я. Ночь — драгоценная ваза для цветов мечты, когда ослабевает контроль сознания.

ния, все тихо сливаются, все заволакиваются, начинаются видения, свободная внутренняя деятельность.

„Жуткий мрак среди дерев... Словно что-то танцует во мгле средь кустов...

Что таинь ты? Убийство ли темное? Счастье ли тихое? Горе ли горькое?

Смех ли скрываешь ты, слезы ли жгучие льются, под кровом твоим незаметные?

Смерть ли тихую, чье ли рождение? Мысли ли темные? Мысли ли темные, замыслы греческие?

Или молитвы несмелые, робкие льются от чистого сердца к Спасителю?

Ссора ли бранная, крики, стечания кроются в этой тиши?

Нежное ль чувство, святое ль признание? Звук поцелуев? Младые мечты?..

Цыганство постыдное, труд ли безронотный, свадебный пир или стои нищеты?“

Загадка тьмы и тишины волнует, возбуждает мысль. Особенно мечтается, любовно мечтается: в тишине ночи и сумерек; также вечером в темном саду; в церкви, в полутиме, когда едва горят свечи; в одиночестве пропадает застенчивость, неуверенность в себе. Дюгэ приводит следующие строчки из замишленной книжки одного застенчивого человека: „Ночь для меня—время решений, все, что являлось мне днем недоступным, кажется мне тогда легким; говорить с людьми, на мой взгляд, становится вещью естественной и простой. Мои сомнения также отпадают. Я вижу предстоящие действия яснее и проще“. Сознанием уверенности в себе, появляющейся только в темноте и одиночестве, конечно, пользуется в полной мере мечта.

Резкая ограниченность предметов еще слишком утомляет и специальные многочисленные впечатления еще преисходят степень душевной дифференцированности. Вот почему такие предметы, как лес, луна, степь, море, заря, музыка, оказывают общее могучее

впечатление. „Даль полей необъятная... лес на горизонте... и тоска на сердце непонятная, и душа из тела рвется на простор“. Луна—символ определенного настроения.

„О, луна, ты богиня далеких небес.  
Ты серебряный серп,  
Ты сверкающий щит,  
Ты ладья на просторе небес  
И на темных водах.  
На глубоких волнах серебро—отраженье твое.  
Сколько пели тебе люди песен своих,  
Сколько клали своей в них мечты“...

Так же сильно влияют поля, степь. „Мой хуторок в глухи степей, вдали культуры и людей. Здесь типъ, блаженство и покой. Здесь ширь распаханных полей. Но средь полей, среди равнин мне, право, некогда скучать... Я здесь один—и я люблю мою мечту, мою печаль“... Заря означает недифференцированную жизнь, еще не развернувшуюся (утренняя) или уже свернувшуюся (вечерняя), поэтому она и соединенное с нею состояние тишины и спокойствия в природе привлекают внимание. „Паедине с самим собой встречало каждую зарю, с невнятно радостной тоской порой бесцельно вдаль смотрю“.

По тем же причинам огромное впечатление производит музыка и с нею танцы. Они так возбуждают и в то же время оставляют внутренно свободным. „Звуки легели, грустили и млеши, звуки так много, так много хотели. Цели о счастьи. Сердце внимало и одиночко безмолвно рыдало. А в вальсе воздушном призраки смелые...“

„Вообще я музыку понимаю. Мне кажется, что каждый звук говорит что-нибудь, и предо мной рисуются целые картины, и я перелетаю как будто в другой мир“.

Юность—время рождающейся ритмичности.

Море производит огромное впечатление уже в первые дни жизни (Трэси), но теперь оно особенно сильно.

Общие раздражители: море, вода, ветер, вызывают общее нервное возбуждение, сны и сон. Впоследствии эти возбуждения могут приобрести сексуальный характер: волны, вода—объятия, брызги—это ласки, иоцелуй мужские (Н. Альре. „Мужские пыльца“. Универс. Б-ка. ХI).

Такое возбуждение дает общество и целый ряд других предметов. „Они прибегают ко всему, что греет тело и веселит воображение: сластолюбие в саду, крепкие вина, красивая обстановка, восхитительные уроки, им на помощь придет искусство, поэтическое и прикрашивающее страсть, а также театр, поэзия, музыка, живопись, в которых столько уроков любви и которые входят в состав наслаждения“ (Тард).

Такое возбуждение, не дающее определенных материалов, следовательно, не стесняя, рождает внутреннюю напряженность и внутреннюю свободу, то, что наиболее благоприятно для мечтаний.

В том очаровании, которое производят общие явления природы, например, солнце, может быть, следует видеть отзвуки прошлого, едой наслаждаемости, которая теперь особенно ясно выражается (Сенгер, Гиннейер).

Поистине отдельные предметы состояния особенно любятся и выбираются, целиком смыслись не одинаковой ценности для юности. Февраль—излюбленное время мечты. Все дниники начиняются с весны—марта или апреля, и самые частые записи приходятся на это время, затем обычайенно прерываются или сокращаются и возобновляются только осенью. Весна—счастье, любовь—употребляются синонимически.

Следующие данные, более или менее точные, дают нам представление об обратимом состоянии организма в это время.

С конца марта до конца июня—время усиленной роста. Время роста вообще часто отмечается некоторым

чивостью и слабостью, но крайней мере в начальной стадии, когда прибавка веса незначительна.

И мы видим, что март месяц характеризуется понижением физической и психической энергии, резким понижением мускульной силы, кожной чувствительности (эстезиометрической), но следующие месяцы благоприятны для физического развития. Увеличение света весной увеличивает мускульную силу, почему она сильно возрастает в апреле, мае и частично в июне, чувствительность кожи повышается и достигает максимума в мае. Наибольшее число зачатий приходится, главным образом, на май и июнь, при этом, что южнее, тем раньше весна и раньше зачатия (в Греции—в апреле) (Р. Майо-Смит. „Статистика и социология“. 1901 г. 84 стр.).

Таким образом весна является временем сильного брожения сил, общего развития, подъема энергии, импульсивности, усиленного обмена веществ.

Однаково освободительное действие производит осень,—это начало годовой ночи. В это время также тишина, прозрачность, пейзажные широты, мягкие краски, золотые изыски, падающие листья, увядание цветов. И осень, как и весна, становится любимой порой. Осень спокойна, и даже осенние мечты не волнуют; эти мечты о прошлом не так уже ярки и непереносимы. „Осенью эту грезы весенние, грезы ушедшего счастья любви...“ Эти мечты печальны, но в них нет острой горечи невозвратенных переживаний и они—тихие страдания—прелестны...

Лето и зима—лишь переходное время года, неблагоприятное для грез; первое—тревожное, рассеянное, потому что под написком внешних впечатлений теряется внутренняя гармония, второе—потому, что здесь вся природа замирает.

Высокая же температура летних месяцев, особенно июля, августа, неблагоприятна для развития, и новое повышение физической и духовной силы начи-

вается уже с конца сентября. Изменение температуры действует на первую систему. Замечательно, что высота температуры воздуха находится в прямом соотношении с количеством самоубийств. Весной и летом оно больше, зимой же больше естественной смертности, именно максимум самоубийств приходится на май—июнь; в это же время года учащаются душевые болезни.

Лето объективное, черезчур богатое резкими впечатлениями, останавливает внутреннюю жизнь. Замечательно, что и юг по сравнению с севером иногда в эту пору жизни менее приятен. Юг—страна короткой юности, быстрого и раннего созревания, враждебен юности. Он—страна зрелости.

Южная роскошь природы, внедряя минура несовместимы с душевной уединенностью и печалью. Здесь слишком резки и сильны ощущения, слишком велико их противодействие общему состоянию внутренней углубленности.

Больше высказываний о зиме, приобретающей символическое значение. „Видишь, как прекрасна, как тиха природа. Перед сном тяжелым пращнует она праздник тихой грусти, увяданья, снега.“

Все покрыто снегом, все заснуло, замерло. Но это сон весний, полный жизни, грез о будущем летнем расцвете. Сознание периодичности в природе ясно понимается в этом возрасте. „Все закрыто снегом, а под ним спокойно будут снать деревья про весны зеленой в мире чудных грез“.

Итак, тишина, темнота, сырь, ладь, необъятность, тени, силуэты, капризы ветра, простор — все безграничное, лишенное строгой определенности, одним словом, самые общие явления природы образуют естественную среду юношеской мечты.

Но часто звучит и другой мотив, как в словах „влали культуры и складов“. Если вrukое иравятся

только общие процессы, то и культура потому непримлема и враждебна, что она складывается из очень специальных и определенных процессов. Она тогда заслоняет внутренний мир и заглушает субъективное творчество. Но она дает возбуждение.

Общее состояние, которое возникает при такой отрешенности, довольно неопределенно и неясно, когда природа молчит, культура далека, нет людей. — „Я здесь один, совсем один. И все же не одинок. Я здесь один и я люблю мою Мечту, мою Нечаль“.

Замечательно, что эти мечты и нечаль обективируются, персонифицируются, даже пишутся с большой буквы, они становятся как бы отдельными существами, противостоящими я, и вот видимое одиночество превращается в интимное общество.

Способность мечтать развивается постепенно, при чем общий ход развития проследить очень трудно. Можно наметить только общие этапы, если мы примем во внимание основные факторы, создающие мечту.

Если мы возьмем младший возраст, то увидим, что органические состояния всякого рода играют в нем первенствующую роль. Каждое явление, восприятия, мысли, вещи, лица вызывают тотчас живой специальный отклик в организме. Точно так же сам организм приспосабливается ко всякого рода впечатлениям органическими реакциями при помощи разнообразных так называемых установок. Это область моторных ощущений и элементарных чувств. С развитием памяти и воображения начинают большую роль играть воспроизведенные образы, также продукты свободной фантазии. К органической основе присоединяется интеллектуальное ядро, которое постоянно увеличивается, развивается, стремится к большей самостоятельности и в свою очередь начинает играть руководящую роль. Таков общий ход развития, но первоначально роль последних элементов незначительна. Мечта в зародыши, она носит смуглый характер и

целиком органический. Девочка 10—12 лет мечтает о неосредственных предметах своих желаний, это просто сильное стремление, относительно которого она желает, мечтает, чтобы оно исполнилось, желает кого-нибудь увидеть, быть вместе и т. д.

Преобладание аффективных и инстинктивных переживаний часто бывает так значительно, что возникает очень неопределенное, смутное состояние — мечтательность, в котором мы встречаем и отрешенность от внешних интересов, и внутреннее напряжение. Когда интеллектуальная сторона чрезвычайно сокращается и остаются одни неопределенные импульсы, внутреннее напряжение переходит в жажду внешних бесвязных впечатлений, в которых отчасти удовлетворяется, отчасти рассеивается это напряжение и эти импульсы. Внутреннего интеллектуального творчества здесь нет. Интеллектуальная продукция мечты начинается в тот момент, когда раскрывает свои крылья фантазия.

Связь с инстинктами остается всегда, так как содержание мечты, образов ее, имеет значение не само по себе, а по тем чувствам, которые их вызывают и сопровождают, и по тем инстинктам, к которым оно имеет отношение. Эти образы, каковы бы они ни были, всегда интимно вводятся в содержание личной жизни; собственное я всегда является так или иначе заинтересованным в них. Мечта имеет всегда личный и субъективный характер. Юношеская мечта по содержанию бывает связана с чувствами и инстинктами, характерными для юношеского возраста. Но связь с инстинктами видна и с другой стороны. Мечта инстинктивна по неизвестному, автоматическому развертыванию образов, в ией содержащихся. Такие мечтатели, как Руссо, противопоставляли мысли — состоянию тяжелому и „несущественному“, состоянию внутреннего беспокойства — свободную, непроизвольную, быстролетнюю грезу.

По мере того, как развивается интеллектуальное содержание душевной жизни, мечта видоизменяется. Все обильнее ее начинают сопровождать определенные образы. Вместе с тем эти образы принимают творческий и сложный характер. Они уже представляют известную ситуацию, действие, объективное отношение которых не было в действительности, которое, следовательно, не может быть просто воспроизведено, оно создано, скомбинировано уже творческой фантазией.

И в этом случае связь с аффективной жизнью очень ясна. Обыкновенно переход от одного образа к другому, от одной ситуации к другой бывает неожиданным, резким и странным, так как ассоциации определяются эмоциональным током.

Наконец, третий высший момент в развитии мечты — это активное создание группы образов, сложных картин, заменяющих действительность, картин и ситуаций, активно создаваемых и представляющих удовлетворение стремлений, остающихся неудовлетворенными в действительности. Мечта не лишена бывает активности с самого начала. Правда, внешние движения сокращаются, задерживаются, как это естественно при внутреннем внимании: глаза кажутся устремленными вдаль, одни действия становятся автоматическими, другие человеками. Но в начале периода созревания внутренние образы мечты обыкновенно кажутся неподвижными, общее состояние скорее пассивно, так как пассивны те чувства, которые их вызывают. По мере того, как чувства дифференцируются и инстинкты обособляются друг от друга, образы становятся более подвижными и разнообразными в подробностях.

Вместе с тем растет внутренняя активность в их произведениях.

И. Соловьев.

## Ф. М. Достоевский как педолог.

*К столетней годовщине со дня его рождения (3-го ноября 1921 г. \*).*

С неодолимой потребностью художника-душеведа и мыслителя-моралиста Достоевский все чаще и чаще возвращался к интерпретации таинственного мира пробуждающейся юной души. Это проникновение было для него естественным углублением понимания проблемы личности, так всегда это волновавшей, понимания ее типов и ее развития в сложных условиях расстроенной человеческой жизни. Его ужасала судьба ребенка, рано вовлеченного в стихию извращенной людьми жизни, рано приобщенного к страданию и горю, в слезах замкнувшегося в себя, — судьба непонимаемого, униженного и оскорбленного существа. Он не показал нам детства и юности счастливых, жизнерадостных и беззаботных, хотя глубоко ценил и понимал всю наивную прелесть этих душевных даров. Иногда он прямо торонится подчеркнуть эту невозвратимость и раннюю утрату золотых снов детства. Его герой, от лица которого ведется трагическая повесть об „униженных и оскорбленах“, как бы ведет за Толстым, повторяет: „О, мое милое детство. Как глупо тосковать и жалеть о тебе на двадцать пятом году“

\* Доклад, прочитанный на соединенном заседании памяти Достоевского Центрального Педологического Института и Биографического Института 13 ноября 1921 г.

жизни и, умирая, вспомянуть только об одном тебе с восторгом и благодарностью. Тогда на небе было такое ясное, такое непетербургское солнце, и так резво, весело бились наши маленькие сердца. Тогда кругом были поля и леса, а не груда мертвых камней, как теперь... Золотое, прекрасное время. Жизнь оказывалась впервые, таинственно и заманчиво, и так сладко было знакомиться с нею; сказочный мир сливался с действительным... Но все это в далеком прошлом. Жизнь поспешила омрачить эту сказку, и, как тяжелый осадок пережитого опыта, все эти прошедшие впечатления волнуют иногда меня до боли, до муки" (ч. I, гл. 2).

А между тем эти первые впечатления раннего детства закладывают прочный фундамент всей последующей жизни человека, всех его внутренних ценностей. Ведь „всякий ребенок, достигая первых трех лет своей жизни, уже приобретает целую треть тех идей и познаний, с которыми ляжет стариком в могилу“ („Дневник писателя“, 1876 г., янв., III). К этой мысли наш писатель возвращается не раз; она—одна из основных его убеждений. В том же „Дневнике писателя“ (июль—август 1876 г.) по поводу собственных воспоминаний о детстве, нахлынувших под впечатлением посещения тех мест, где писатель провел детские годы, он, спустя сорок лет жизни, подтверждает: „без святого и драгоценного, унесенного в жизнь из воспоминаний детства не может и жить человек“. „Самые сильнейшие и волнующие воспоминания почти всегда те, которые остаются из детства“. Но всего ярче это задуневшее верование Достоевского выражено в последних строках его последнего романа—в речи Алеша у камня после похорон Илюши. Обращаясь к детям, товарищам Илюши, и как раз осмысливая этот лучший момент в их жизни, так сблизивший их всех и открывший их сердца, Алеша вдохновенно пророчествует: „Знайте же, что ничего нет

выше, и сильнее, и здоровее, и полезнее вредь для жизни, как хорошее какое-нибудь воспоминание, и особенно вынесенное еще из детства, из родительского дома... Вам много говорят про воспоминание ваше, а вот какое-нибудь этакое прекрасное, святое воспоминание, сохраненное с детства, может быть, самое лучшее воспоминание и есть. Если много набрать таких воспоминаний с собою в жизнь, то спасен человек на всю жизнь..."

По собственному опыту наш писатель изведал всю правду этих слов.

Когда он, озлобленный и одинокий, насилиственно вторгнутый в чуждую ему среду каторжников, почувствовал весь ужас своей жизни и на второй день Светлого праздника захотел от всего этого кощмара (что „до болезни истерзало меня“ и „в сердце моем загорелась злоба“) уйти в себя и морально отдохнуть в своем прошлом, ему „вдруг припомнилось почему-то одно незаметное мгновение из первого детства, когда мне было всего девять лет от роду, — мгновенье, казалось бы, миою совершиенно забытое“. Это — всем нам хорошо известный эпизод с мужиком Мареем. Этот аффект детского испуга от въяв пережитой галлюцинации („вдруг, среди глубокой тишины, я ясно и отчетливо услышал крик: „Волк бежит“), когда первый, впечатлительный мальчик, у которого „углы губ вздрогивали“, „крича в голос“, выбежал из оврага прямо на напавшего мужика, сменился радостным чувством от тихой, дининой, материнской улыбки крепостного старика. Это воспоминание, скоро уже выросшее в „цельную картину“, „в сильное и цельное впечатление“, когда снова „посыпался запах нашего деревенского березняка“, и вся эта встреча припомнилась „с такой ясностью, до самой последней черты“, — само собой превратилось в особое душевное событие, своего рода обращение, новым кратким светом озарившее омрачен-

ную душу писателя. „И вот, когда я сошел с нар и огляделся кругом, помню, я вдруг почувствовал, что могу смотреть на этих несчастных совсем другим взглядом, и что вдруг, каким-то чудом, исчезла совсем всякая ненависть и злоба в сердце моем“. Глубже открылась народная душа, озлобившаяся и замкнувшаяся в своем страдании, и неразрывные душевые нити уже на всю жизнь протянулись в сердце Достоевского к своему народу. Почувствовалось и осмыслилось целое новое мировоззрение писателя-народолюбца: „Этот обрityй и шельмованный мужик, с клеймами на лице и хмельной, орущей свою пьяную, сплющую песню, ведь это тоже, может быть, тот же Марей: ведь я не могу заглянуть в его сердце“.

Но как мало таких отрадных, спасающих всю жизнь человека, впечатлений у этой печальной галереи детей Достоевского. Что могло врезаться на всю жизнь из их детского пережитого опыта, когда рано пришлось изведать их неокрепшему сердцу весь ужас страдания, непонимания и одиночества.

В кошмарный сон превратилось воспоминание Раскольникова, когда он, семилетний мальчик, в праздничный день пережил дикий разгул пьяной толпы, заживо засекиной несчастную кобыленку. „Он бежит подле лошадки, он забегает вперед, он видит, как ее секут по глазам, но самим глазам. Он плачет. Сердце в нем поднимается, слезы текут. Один из секущих задевает его по лицу; он не чувствует, он ломает свои руки, кричит, бросается к седому старику с седою бородой, который качает головой и осуждает все это“. И когда уже лошадь упала мертвая, он снова с криком пробивается сквозь толпу к савраске, „обхватывает ее мертвую, окровавленную морду и целует ее, целует ее в глаза, в губы“, а потом в исступлении бросается с своими кулакочками на Николку...

Какие угнетающие картины детства останутся на всю жизнь у детей Мармеладова, особенно после его

ужасной смерти, когда дети дрожат в углу, как в припадке, и смотрят на окровавленного отца своими „удивленными, детски-пристальными глазами“.

Эти впечатления детства создают ранний надрыв детского сердца, который так любит вскрывать Достоевский, к чему он возвращается и в „Неточке Невенской“, и в „Подростке“, рано измученном думами о своей незаконнорожденности, и у Илюни, и у Коли (в „Идиоте“), и т. д.

И все это, оседая и наслояясь в детской душе, заставляя ее мучительно думать о своих впечатлениях, давая сложную и непосильную психологическую работу их уму и сердцу, заставляет их слишком рано расставаться с своим детством, рано переступать роковые грани отрочества и вступать в зрелую юность, богатую своими истинными переживаниями. Ребенок Достоевского, столь много уже догадывающийся о тайнах жизни, рано прозревающий ее уже и бездыны, превращается в рано создающуюся личность.

О таком раннем пробуждении своей личности сам рассказывал „Маленький герой“, автор мемуаров одиннадцатилетнего мальчугана. Он переживает сильные чувства и ревности, и стыда, и самолюбия, являясь игрушкой взрослых, участвуя всей неокрепшей душой в психологических поединках с ними и взволнованный тем, что могут значить слезы брошенной женщины. „Я был разбит, уничтожен... Мое сердце бесчеловечно, бесстыдно уязвлено... Во мне, в ребенке, было грубо затронуто первое, неопытное еще, не образованное чувство, был так рано обнажен и поруган первый благоуханный девственный стыд и осмислено первое и, может быть, очень серьезное эстетическое впечатление“...

И ранняя любовь, и острое чувство ревности, и вся эта игра взрослых, не желающих понять, какую смену чувств может переживать взволнованная душа отрока, — все это обострило преждевременное пробуждение его природы. „Вся душа моя как-то глухо

и сладко томилась, будто прозрением чего-то, будто каким-то предчувствием. Что-то робко и радостно отгадывалось испуганным сердцем моим, слегка трепетавшим от ожидания... И вдруг грудь моя заколебалась, заныла, словно от чего-то произшедшего ее, и слезы, сладкие слезы брызнули из глаз моих. Я закрыл руками лицо и, весь трепеща, как былинка, невозбранио отдался первому сознанию и откровению сердца, первому, еще неясному, прозрению природы моей". На этом обрывается самый дневник, заканчиваясь характерным итогом: "Первое детство мое кончилось с этим мгновением".

Какая страница жизни должна начаться дальше, об этом расскажут типичные герои и героини романов Достоевского, вступившие в сознательную жизнь юности.

Достоевский хорошо понял одну характерную черту детей: они не любят, чтобы взрослые принимали их за маленьких, незрелых и наивных, с которыми можно обращаться несерьезно, шутя, к которым нужно снисходить и как-то по-особенному приспособляться. Ребенок в своих глазах — совсем не маленький человек, он много понимает, еще о большем догадывается и все хочет знать. И наш писатель убедительно показывает интуитивным прозрением в природу детей, какой неожиданный эффект получается, когда большиим удается сдружиться с детьми, как с ровней. Это можно проследить на типичных детях Достоевского: Коле Красоткине, Неточке Невзановой и Нелли.

Сложная психология Коли Красоткина хорошо вскрывается, с одной стороны, в его отношениях с маленькой „детворой“, „пузырями“, как он называет восьмилетнюю Настю и семилетнего Костю, с другой стороны, — в его столкновениях с взрослыми и с своими сверстниками-товарищами.

Коле без нескольких недель уже четырнадцать лет. Он рано развился, как единственный сын интеллигент-

ной матери, много читал совсем не детских книг, так что хочет рассуждать и о социализме, и о вреде медицины, и, конечно, о Боге. Самолюбие — его главная черта. Оно особенно страдает от его малого роста и „мерзкой“, невзрачной наружности: беленький с веснушками, с маленьким вздернутым носиком. Он усиленно следит за своим ростом, каждые два месяца проверяя его по проведенной им черточке на стене. Но при всем том в нем много детского, шаловливого, правда, часто переходящего и в задор, вызов, хулиганство. С малышами он сам — подлинное дитя, играет с ними в лошадки, прыгает в пристяжную, рассказывает им сказки, показывает им всяческие фокусы своего Перезвона. За все эти непосредственные проявления и проказы „пузыри“ его обожают, считая своим, близким товарищем в играх. Но когда слух об этом дошел в гимназию и над Колей стали смеяться, „он гордо отпарировал это обвинение, выставив на вид, что со сверстниками, с тринацатилетними, действительно было бы позорно играть „в папи век“ в лошадки, по что он делает это для „пузырей“, потому что их любит, а в чувствах его никто не имеет у него спрашивать отчета“. И он сумел завоевать независимое положение в среде гимназистов, не поднявши их близко в свой внутренний мир. С матерью он сдержан, знает ее слабости, и/orой щадит их, но „сумел поставить к себе в отношения подчиненые, действуя на нее почти деспотически“. „Она и подчинилась, о, давно уже подчинилась“. Но „маму свою он очень любил, а не любил только „телячьих нежностей“, как выражался он на своем школьническом языке“. Сдержан он и с учителями, бросая им иногда вызов гордого, самолюбивого школьника.

Он умеет разговаривать с мужиками и торговцами на базаре, напрашиваясь на ссоры и здирая их. Но мужики чувствуют в нем не врага, а некоторую силу и опыт и не сердятся на его „выходки“. „Парнишка

ты милый, вот что", аттестует его простоватый, добродушный мужик. Но всего характернее его отношение с Алешей. Сам натура иносредственная, чистая и чуткая сердцем, несущая в себе много черт здорового детства, Алеша, после некоторого предубежденного чувства со стороны Коля, сразу же сдружился с ним, взглянув на него не как на маленького школьника, а как на равного товарища.

— Признаюсь, я так и ждал, что от вас можно кой-чему научиться. Я пришел у вас учиться, Карамазов, — проникновенным и экспансивным голосом заключил Коля.

— А я у вас, — улыбнулся Алеша, пожав ему руку".

И автор так мотивирует психологически их естественное сближение: „Коля был чрезвычайно доволен Алешей. Его поразило то, что с ним он в высшей степени на равной ноге и что тот говорит с ним, как „с самым большим"..."

Этот большой ребенок, тонкий психолог в своих переживаниях, с болезненным самолюбием не допускает своих товарищей, этих средних детей, в роде Смуррова, к своим затаенным планам и проектам. Когда они догадывались, что именно он вернет умирающему Илюше иронавшую Жучку и что Алеша Карамазов хочет притти к нему „по одному делу", он тотчас же обрывает и отрезает подход, гордо заявляя, что он сам знает, как поступать, что советов ни от кого не просит, что если пойдет к больному, то сам знает, когда пойти, потому что у него „свой расчет".

Взрослыми детьми представлены вырастающие в своем страдальческом одиночестве Неточка Певзанова и наделенная эпилептическими припадками Нелли (в „Униженных и оскорбленных"). Пред ними рано раскрылась жизнь в ее страданиях и ужасах, они детьми втянуты в ее роковую бездину.

„Прежде, чем я начала жить, я уже угадала мое в жизни", признается Неточка в своей исповеди.

Ее „все изъявлениое“ детское сердце поняло те две семейные драмы, внутри которых она вырастала. Ее душа крепко привязалась к страдающей стороне — к отчиму в родной и к Александре Михайловне — в чужой. „Бывало, в длинные зимние вечера, забывшись куда-нибудь в угол, я по целым часам жадно следила за ними, всматривалась в лицо отца и все старалась догадаться, о чем он думает, что так занимает его“. Поражала и пугала матушка, которая все ходила, не уставая, назад и вперед по комнате, часто даже и ночью, что-то шепча про себя, ломая руки, изливаясь слезами. Отчима она не боялась: он, полуусмешившийся, но не угрюмый, с какими-то дерзкими замашками и фиглярством, был ей ближе. „Он как-то был мне более ровня. Мало-по-жалу я чувствовала, что даже верх на моей стороне, что я понемногу подчиняла его себе, что я уже была необходима ему. Я внутренне гордилась этим, внутренне торжествовала и, понимая свою необходимость для него, даже иногда с ним и кокетничала“. Бесталанный скрипач имению с ней делится своими артистическими тайнами, в ней пишет судьбу своей разбитой жизни. И девочка чутко оценила это доверие своей душой больного ребенка.

Ровней с близкими остается и Цели. Этот замкнутый, как бы застывший в своих чувствах ребенок, рано содрогнувшись перед ужасами своей семьи и улицы, на всю свою недолгую жизнь затаил в своем сердце исповедь проклятой и брошенной отцом матери, которая только с ней делилась своим горем. Цели переживает целый сердечный роман к своему благодетелю, со всеми принадками ревности, злобы и мести от неизнанаемой им своей любви. И она скорее им открывается, когда близкие к ней взрослые видят в ней не наивного ребенка.

Несомненно, эти черты личности созревающего подростка берутся в своеобразном, столь типичном для Достоевского психологическом аспекте. Его ве-

интересует обыкновенная, средняя обстановка жизни, в которой личность человека проявляется не в обостренных отношениях. Он придумывает специфическую, сгущенную обстановку, чтобы в условиях такого жизненного эксперимента внимательнее рассмотреть более тонкие и сложные душевые переживания. Все его творчество носит такой экспериментальный характер.

Им он пользуется и для того, чтобы глубже проанализировать основную черту каждой личности — замыкание в себя, эту внутреннюю жизнь в себе самом. Для этого он намеренно отрывает личность от среды или ссорит ее со средой, заостряя тем самым ее личные, интимные переживания. Но он хорошо знает, что такой процесс, ведущий к своеобразной гипертрофии личности, к чрезмерной сосредоточенности на этих личных анализах своего я, есть процесс тяжелый, болезненный и искривленный. И он, опять-таки экспериментальным путем и, прежде всего, через проникновение в личность создающегося, складывающегося человека, т.-е. ребенка и юноши, будет искать естественных выходов и укажет, как именно он их понимает.

И у юной души есть свое подполье, свой угол, в который она с злорадным чувством особого наслаждения захочет уйти, и там начнется своя фантастическая, вдохновленная порывом восторженности и ожидания работы.

Уже в первой повести, в дневнике Вареньки, становится проблема этой працедевременной уединенности и одиночества девочки, так испытавшей эту беседу наедине с собой, уходящую от действительности в свою мечту и грэзы. А ведь она резвый, здоровый ребенок. Но дома по целым дням страшная тоска и скука — „родных и близких знакомых у нас почти не было“. Отца вечно нет дома, у матери нет покойной минуты, „меня позабыли совсем“. „Меня ничему не учили, а я тому и рада была“. В пансионе тоже тоска и

одиночество; „все так сухо, неприветливо было, гувернантки такие крикучи, девицы такие насмешницы, а я такая дикарка. Строго, взыскательно“. Все это сначала испортило, измучило ее. Даже почью нет от духа. „Плачу, бывало, целую ночь, длинную, скучную, холодную ночь“. Зато какой отдых в своих грезах, в сказках или, в чтении. И опять ранний, восторженный и самоотверженный роман с домашним учителем Покровским, умершим почти на ее руках. Опять обида, что не считаются с ее чувствами, принимают только за шаловливого странного ребенка, а ей уже целых пятнадцать лет.

Варенька утверждает, что ее мечтательность спасла ее — у нее не создалось озлобленности, она не порвала с людьми.

По уже на пути к подполью очутился с детства герой „Хозяйки“ Ордынов. Это — ум, подавленный одиночеством. В его присутствии тяжело другим. Он хорошо помнит, что „еще и в детстве все обижали его за его задумчивый, упорный характер, что тяжело, подавлено и неприметно другим проявлялось его сознание, которое было в нем, но в котором как-то никогда не было приметно нравственного равенства, что мучило его еще ребенком, когда он никак не походил на других детей, своих сверстников“. Эти тяжелые дары замкнутого характера, обостренного равней от единненностью от людей, всего выпуклее будут представлены Достоевским в законченных тидах „Подростка“, Смердякове, Иване Карамазове, Ставрогине, Раскольникове, герое очерков „Кроткая“ и „Сон смешного человека“, а в самом крайнем проявлении — в авторе „Записки из подполья“.

Иван Карамазов „рос каким-то угрюмым и закрывшимся сам в себе отроком, далеко не робким, но как бы, еще с десяти лет, проникнувшим в то, что растут они все-таки в чужой семье и на чужих милостях и что отец у них какой-то такой, о кото-

ром даже и говорить стыдно". Разлагающаяся семья—чаще всего главный мотив к такому замыканию в себя детей Достоевского. Ребенок слишком чуток к семейному миру и быстро реагирует на его разлад, особенно ребенок, рано созревающий и даровитый. Наш писатель подметил, что именно у более выдающихся детей сильнее эта тяга, эта тоска по хорошему родному гнезду. В „Дневнике писателя“ (1877, II) он замечает: „Вот эти-то дети, которые, поступая в школу, тоскуют по семье и родимом гнезде, — вот именно из таких-то и выходят потом все же чаще люди замечательные, со способностями и дарованиями“.

Самое отсутствие прочных моральных связей с семьей, с домашним очагом не дает ребенку здоровых импульсов к сближению с реальным миром, у него мало точек соприкосновения со средой. Он предпочитает оставаться в мире своих призраков, своих фантастических порывов и часто диких планов и выходок. Хочется быть героем необыкновенных поступков, бьющих на эффект и экстравагантность.

Коля Красоткин ложится под мчавшийся поезд, Илонка губит Жучку, производя над ней мучительный опыт, княжна Катя науськивает грозного Фальстафа на бабушку, маленький герой садится на дикого коня. Дети и юноши ищут выхода своим грезам в бродяжничество. Улица и необыкновенные приключения, всяческие перемены неудержимо влекут к себе маленьких героев и героинь Достоевского, а иногда толкают и на первые преступления. Эта характерная черта мальчиков-бродяг редка у девочек, но Достоевский находит обильный материал и у них и пишет специальный очерк „Анекдот из детской жизни“ („Дневник писателя“, 1876 г., дек. 1), где 12-летняя Саша создала целый план жить на улице, ночевать в вагонах и уже попробовала осуществить такой план. „Знаю, что в этих юных душах“, замечает по этому поводу писатель, „уже вышедших из первого детства,

но еще далеко не дозревших до какой-нибудь хоть самой первоначальной возмужалости, могут порою за рождаться удивительные фантастические представления, мечты и решения. Этот возраст (12 или 13-летний) необычайно интересен, в девочке еще больше, чем в мальчике“, а „теперешний юный народ как-то решительнее и гораздо короче на сомнения и размышления“.

Эта уединенная жизнь детей в своей воспаленной мечте устремляет восторженные натуры к подвигу. Неточка Невзорова берет на себя тяжелую вину княжны Кати (героическая ложь) и жестоко за это пла тится, что потом особенно сближает девочек. Швей царские дети, в трогательном рассказе князя Мы шкина, всем готовы пожертвовать для несчастной Мари, ими же прежде гонимой. Также и школьники в „Братьях Карамазовых“ спешат своим самоотверже нием у умирающего Илюши искупить свое прежнее озлобление к нему. Эту „порывчатость“ детского сердца хорошо знает Достоевский: она восторжению стремится к подвигу, но она же устремляет ребенка и к жестокостям. И опять — девочки здесь соперни чают с мальчиками (Нелли, Lise). Озлобленный, испорченный, оторванный от семьи ребенок, сам много страдая, мстит животным и людям характерной жестокостью, но он же таит в своем сердце и порыв к подвигу, к самоотвержению. Его изобретательность устремляется в обе стороны.

Здесь много извращенности и болезненности. Дет ское подполье метит за себя.

По Достоевскому, в своих моральных поисках обращается к ребенку для уяснения нормальных проявленияй личности. Ребенок в идеале является для него своеобразной нормой личности. Своих лучших героев он всегда наделяет лучшими атрибутами детства и юности. Они таят в себе черты детской простоты, искренности, правды — и прежде всего целомудренной

чистоты. Их душа не замкнута, не озлоблена, а открыта к миру и людям и непосредственна. Центральной личностью в этом смысле является любимый герой Достоевского — князь Мытищий („Идиот“). Его инвалидский воспитатель Шрейдер хорошо уяснил ему этот основной строй его души. „Он вполне убедился, рассказывает князь Мытищий, что я совершенный ребенок, т.-е. вполне ребенок, что я только ростом и лицом похож на взрослого, но что развитием, душой, характером я может быть, даже умом я не взрослый, и так я останусь, хотя бы я до шестидесяти лет прожил“ (ч. I, гл. VI). „Я и в самом деле не люблю быть со взрослыми, с людьми, с больными, не люблю, потому что не умею: товарищи мои всегда были дети“; но именно в силу этих свойств своей личности он — великий мастер в обращении с людьми: он сразу же сближается с ними, потому что открыт и доверчив к ним простотой своей души, тактом своего сердца. Все люди, как бы скрыты и лживы они ни были, поворачиваются к нему своей внутренней стороной, своей личной правдой.

Таков же и Алеша Карамазов и его учитель — старец Зосима. Чертами злородного детства наделены Кириллов („Бесы“), Катя и Алеша („Униженные и оскорбленные“). Алей („Заниски из мертв. дома“), Соня и отчасти Раскольников („Преступление и наказание“). Но этих свойств чистого детства лишены худшие герои Достоевского: Ставрогин (человек маски), князь Валковский („Унижен. и оскорблён.“), старик Карамазов, Смердихин, Рогожин, герой „Занисок из пополнья“, Фома Фомич („Село Степанчиково“), Долгорукий и Версилов („Подросток“)...

Как глубокий душевед, Достоевский верно подметил, что душа человека скорее всего раскрывается в его смехе: „Смехом иной человек себя совсем выдает, и вы вдруг узнаете всю его полноценную. Даже бессионно умный смех бывает иногда отвратителен...

Смех есть самая верная правда души"... („Подросток”, ч. III, гл. II, 2). „Лучше всего умеют смеяться дети— оттого они и обольстительны; смеющийся и веселящийся ребенок, это — луч из рая, это — откровение из будущего, когда человек станет, наконец, так же чист и простодушен, как дитя”. И этим искренним, чистым детским смехом наделяет Достоевский своих любимых героев. Их смех и улыбка, их ясный взор сразу же раскрывают вам их лучшие душевые ценности. И как искривительно и тяжело умеют смотреть и смеяться все те, кто растратил чистоту своей души, погубив ее в разврате и лжи (князь Валковский, Карамазов-отец, Свидригайлов, Ставрогин).

Личность ребенка показал нам Достоевский в извращенной людской среде. Ребенок чаще всего в ней гибнет и страдает. Вместе с Иваном Карамазовым мыслитель-моралист готов отвергнуть самый миропорядок и его гармонию, ибо „не стоят они слезинки хотя бы одного только замученного ребенка”. Наш писатель чутко прислушивался к тем судебным процессам, где были затронуты интересы детей, и освещал их своим вдумчивым словом. Судьба детей до последних дней не давала покоя его встремленному сердцу. „Дети—странный народ, они снятся и мерещатся”, признается он, и пишет свой бозетрадный очерк „Мальчик у Христа на еле”<sup>1</sup>. Он анализирует судьбу 12-летнего гимназиста, некончившего с собой в день своих именин („Именинник”— „Дн. ине.”, 1877. янв.), и приходит к выводу: „у нас есть бесконечно жизнь разлагающаяся и семейство, стало быть, разлагающееся”. И тут же ставит вопрос: кто же укажет следы новой жизни?

В „Сне смешного человека” он попытался набросить эту картину обновленной жизни на одной из планет. И странно, эта утония нового социального строя пригрезилась тиничному герою из подполья. Он готов был уже покончить все счеты с жизнью, но по-

чему-то пошел бродить по улицам большого города. Ему попалась девочка лет восьми, в платочке и в одном платьишке, вся мокрая, в разорванных башмаках. Она стала его дергать за локоть и звать. „Она не плакала, но как-то отрывисто выкрикивала какие-то слова, которые не могла хорошо выговорить, потому что вся дрожала мелкой дрожью в ознобе. Она была отчего-то в ужасе и кричала отчаянно: „мамочка, мамочка...“ „и в голосе ее прозвучал тот звук, который у очень испуганных детей означает отчаяние“. Озлобленный человек сумел на нее только топнуть, крикнуть и отогнать. Но образ девочки спас его от мысли о самоубийстве и во сне открыл ему тайну новой жизни. Люди жили там обединенным чувством с природой и миром, они любили и славословили мир. „Дети солница, дети своего солница, — о, как они были прекрасны. Никогда я не видывал на нашей земле такой красоты в человеке. Разве лишь в детях наших, в самые первые годы их возраста, можно бы было найти отдаленный, хотя и слабый отблеск красоты этой. Глаза этих счастливых людей сверкали ясным блеском. Лица их сияли разумом и каким-то восполнившимся уже до спокойствия сознанием, но лица эти были веселы; в словах и голосах этих людей звучала детская радость...“ Правда, герой из подполья развернул эту чистую жизнь, внеся в нее семена лжи и злобления, но, вернувшись на гречиную землю, он стал проповедником правды и единения. Так через детей возрождается новая жизнь. Достоевский показал это возрождение и на погибающих своих героях. Мармеладов и капитан Спегирев очищаются около своих детей. Умирающий Илюша возрождает павшего отца. Даже до тла развращенный Карамазов чувствует чистоту Алеша. Ребенок князь Мышикин от себя протягивает к людям нити искренности и незлобия. А сам писатель, в фантастической речи председателя суда на процессе истязателей своих детей Джунков-

ских, так обращается к русской семье: „Воспитание детей есть труд и долг; это—самый гибущий труд и самый тяжелый долг... Вы забыли, что их маленькие детские души требуют беспрерывного и неустанного соприкосновения с вашими родительскими душами, требуют, чтобы вы были для них, так сказать, всегда духовно на горе, как предмет любви, великого и величайшего уважения и прекрасного подражания... Любовью лишь купим сердца детей наших, а не одним злить естественным правом над ними... Ради них скратится мучение перерождения человеческого общества в совершившееся. Да совершится же это совершенство и да закончатся, наконец, страдания и недовольства цивилизации нашей“ („Дневник писателя“, 1877, июнь-август, IV).

Елена Кричевская.

## **Капризы детей.**

Капризы детей составляют часть тех проявлений ребенка, которые выражаются и плачем и криком. Все эти проявления мы делим на три большие группы.

I. Проявления, выражющиеся плачем и криком детей, вызываемые болевыми ощущениями ребенка. Эта первая группа, очень далекая в нашем представлении от капризов, делится на две меньшие:

1) Плач и крики, вызванные болезнью ребенка в ее возникновении или прекращении.

2) Плач и крики, вызванные ушибами, причиненными ребенку: а) одушевленными или б) неодушевленными предметами.

Все эти виды детских проявлений определенно отличаются один от другого по продолжительности, сопровождающейся плачем и криком, и каждый требует определенного отношения взрослых к так или иначе плачующему ребенку, в зависимости от причины плача - крика.

II. Проявления, выражющиеся в плаче и криках, вызванных тою или иною эмоцией, переживаемой ребенком - отроком: жадностью, ревностью, чувством обиды, застенчивостью, стыдом и т. д.

Каждая воспитательница, имеющая дело с детьми до 3 лет, знает, что плач и крик от ревности, скажем, резко отличается по продолжительности от плача и крика, вызванного страхом и т. д., и что

педагогические приемы в том и другом случае должны быть совершенно различны.

Переходим к третьей, наиболее интересующей нас в данный момент группе детских проявлений в плаче и криках — к капризам.

Как и по отношению к первым двум группам, классифицируем эти проявления по причинам, вызвавшим их.

Если в первую группу вошли те виды криков и плача детей, причиной которых являются болевые ощущения, во вторую же — те, причиной которых является та или иная эмоция, то в третью группу мы отводим те проявления, причины которых — в определенном педагогическом воздействии взрослого на ребенка.

При таком воздействии плач и крики ребенка являются реакцией на него — капризами.

Капризы, при более внимательном всматривании в отдельные оттенки общей, вызывающей их причины, делятся на следующие виды:

1) Каприз вызывается тем, что взрослые совершенно бессистемно, безотчетно, не считаясь с потребностями ребенка, предъявляют к нему одно за другим требования: „нужно сделать то-то или то-то“.

В семье и особенно в учреждении это слово звучит постоянно и часто вызывает бурный протест со стороны детей.

2) Каприз вызывается тем, что взрослые опять-таки совершенно бессистемно и безотчетно, не считаясь с интересами детей, говорят ребенку: „нельзя, запрещено делать то или другое“. Слово „нельзя“ трогать, нельзя открывать, нельзя закрывать и т. д. тоже чрезвычайно часто слышится и в индивидуальной и в общественной детской и тоже чрезвычайно часто вызывает протест детей.

3) Каприз вызывается тем, что взрослые не научили своевременно ребенка выражать свои желания и нежелания каким-нибудь иным способом, кроме плача

и крика, и ребенок пользуется плачем и криком, как речью. Это явление, эти капризы чрезвычайно распространены в семье и особенно в учреждениях.

4) Каприз вызывается тем, что взрослые относятся к ребенку: а) возбужденно; б) равнодушно, не интересуясь его жизнью; в) раеслабляюще безотчетно ласково или безотчетно строго, и в ответ на то или иное отношение из перечисленных ребенок реагирует слезами и криками: явления эти одинаково часты как в семье, так и в учреждениях.

5) Каприз вызывается тем, что взрослые не сумели или не смогли создать обстановки, соответствующей потребности ребенка данного возраста, и это несоответствие вызывает слезы и крики детей.

Дав наше определение капризов, мы считаем нужным поделиться теми педагогическими выводами, какие естественно вытекают из этого определения, но прежде, чем мы перейдем к ним, нам хочется выявить то отношение к детским капризам, которое с нашей точки зрения крайне непедагогично, но в высшей степени распространено.

Прежде всего мы должны сказать, что при этом, чуждом нам, отношении все виды проявления детского крика и плача смешаны в одну массу, и оно проявляется одинаково как в случаях болезненного плача, так и в случаях эмоциональных и в тех, которые мы называем собственно капризами, или капризами в чистом виде. Это отношение к капризам выливается в трех формах и в зависимости от темперамента, характера, культурного уровня, того или иного отношения к детям взрослых, которые считают капризы детей допустимыми, базируясь на том или ином из следующих утверждений:

1) Каприз—неотъемлемое свойство каждого ребенка, в каких бы условиях он ни жил. Это такое же неотъемлемое специфически ребяческое свойство, как жизнерадостность или непосредственность, а потому

создается в высшей степени терпеливое, исходительное отношение к капризничающему ребенку в те моменты, когда взрослые, окружающие его, вполне владеют своими чувствами и каприз ребенка не вывел их из душевного равновесия. „Он — маленький, потому к капризничает”, — это кажется аксиомой и заглушает в самом зародыше мысль как о причине каприза, так и о последствиях того или иного его завершения. Такое отношение к детскому капризу характерно для лиц, лишившихся педагогических зачатков, еще до того как переходит, при известной дозе детского крика, в более или менее яркое проявление со стороны взрослого раздражительности с целью прекратить этот крик. Находясь под влиянием взрослых этого типа, ребенок переживает резкие переходы от полной возможности капризничать до более или менее выразительного наказания за то, что он надел своим криком.

2) Каприз — это род „детской болезни”, который должен пережить каждый ребенок в определенном возрасте. Это отношение к детскому капризу уже гораздо серьезнее и свойственно людям, вносящим в жизнь детей определенные педагогические тенденции. Каприз — болезнь, говорят они, и этим как бы признают ненормальность каприза, но прибавляя „детская болезнь”, они отвергают нормальное положение, признавая каприз ребенка, как такого, нормальным явлением.

Отсюда два метода воздействия взрослых этого типа на капризничающего ребенка: 1) с ребенком во время каприза очень нежны, ласковы, уговаривают его усмириться, дают ему лакомства, накурин в виде компенсации за выражение тяжкое, будто бы, состояние и т. д. или 2) искореняют каприз теми домашними средствами, которые хорошо известны всем — шлепками, наказаниями всевозможных видов и т. п., стремясь как можно раньше истребить и сократить период капризов.

3) Каприз — особый способ выражения ребенком своих переживаний, его язык, естественное орудие проявления, его способ самоутверждения в мире и самозащиты.

Это положение еще более серьезно и имеет определенных авторитетных защитников: это убеждение большого кадра лиц, обладающих не только педагогическими стремлениями, но и более или менее значительными сведениями по психологии ребенка.

Каприз в этом освещении имеет полное право гражданства в индивидуальной и общественной детской, и всякая борьба с ним не нужна.

Мы думаем, что все эти формы отношения взрослых к детским капризам неудовлетворительны, так как при таком отношении ведется борьба с капризами или поощрениями капризов, как фактами, тогда как надо вести борьбу с причинами капризов.

Мы в нашей педагогической практике стремимся прежде всего установить причину каприза, и предавая ребенку возможность изжить каприз, если он уже вызван, изжить совершенно свободно, без всякого вмешательства с нашей стороны, занимаясь себе, педагогам, этот каприз на минуту и в дальнейшей своей работе берем его как материал, помогающий нам заниматься профилактикой детского каприза.

Самым первым элементарным требованием, которое нужно бы предъявлять, но которое еще прежде времени предъявлять к каждой воспитательнице детей раннего детства, является требование: уметь различать, по возможности безошибочно, детский плач. 1) вызванный болезнью или ушибом; 2) эмоцией; 3) педагогическим воздействием взрослого.

Вторым требованием, уже более трудным и ответственным, должно явиться требование — разобраться в причине крика-плача ребенка (отнести к той или иной группе) и разобравшись в его виде, соответственно этому виду так или иначе на него реагиро-

вать, так как каждая причина плача-крика и каждый вид отдельной группы по нашей классификации требует своего педагогического приема; о педагогических приемах при плаче-крике первой и второй группы здесь говорить неуместно, и мы ограничимся только педагогическими приемами при капризах третьей группы. Мы думаем, что то или иное проведение в жизнь этих приемов характеризует данную воспитательницу и как педагога и как психолога, а проведение их коллективом создает общий тон воспитания в семье или учреждении. Наши педагогические приемы—приемы профилактические, так как они направлены исключительно на причины капризов.

1) Для предупреждения каприза первого вида — в ответ на требование взрослого „нужно“—необходимо установить максимум таких требований в жизни ребенка данного возраста. Этот максимум должен быть выяснен для всех взрослых, окружающих ребенка, при необходимом требовании от них, взрослых, большего не требовать. „Нужно“ полоскать рот после еды, „нужно“ кушать, сидя за столом, и т. п.; таких „нужно“ должно быть немного, чтобы не переутомлять ими ребенка, т. к. его протест вызывается именно переутомлением от излишка этих „нужно“.

Установленный максимум „нужно“ должен стать законом для всего коллектива — и детей и взрослых, но каждое новое требование должно вводиться лишь тогда, когда оно вызвано крайней необходимостью, это во-первых, а, во-вторых, взрослые обязаны поставить ребенка в такие условия, при которых все эти требования могли бы быть выполнены легко и с интересом.

2) Для предупреждения капризов в ответ на слово „нельзя“ необходимо установить минимум „нельзя“ в семье и в группе: чем реже употребляет взрослый это слово, тем ближе к норме детская жизнь. „Нельзя“, введенное в коллектив, должно стать законом без

исключения, но введение новых запрещений должно быть еще более осторожным, чем это следует делать со словом „нужно“, потому что запрещения тяжелее отражаются на психике свободной личности, чем требования.

3) Для предупреждения капризов, заменяющих ребенку речь, необходимо как можно раньше, уже в течение первого года жизни ребенка, привыкнуть его к тому, что криком и плачем он не должен ничего просить с того момента, как в его распоряжении есть другие способы заявлять свои желания: определенные звуки, жесты и т. п. Плач и крики, как речь, в том или ином своем распространении являются исключительно продуктами невнимательного отношения взрослых к нуждам ребенка, и наличие их в группе или в семье в педагогическом отношении выразительно.

4) Для предупреждения капризов, в которых ребенок находит разряд возбужденному настроению, явившемуся, как реакция в ответ на возбужденное настроение взрослых, является требование к педагогам раннего детства заняться выработкою сдержанности в проявлении своих настроений. Яркое возбуждение, настроение, не проявленное во вне, по сознательно опущенное на дно души и окрасившее ее глубоко лирическим тоном, может явиться прекрасным фактором в воздействии взрослого на ребенка, тогда как проявленное—оно только возбуждает его и часто возбуждает настолько, что ребенок на более или менее долгое время выбивается из колеи ровного настроения—необходимо помнить об этом.

С неменьшою возбужденностью реагирует ребенок на равнодушное, безучастное отношение к его интересам окружающих его взрослых, но еще болезненнее, острее и резче реагирует он на с виду совершение безвредное, расслабляюще-ласковое отношение к нему взрослых. О вреде безотчетной слабовольной ласковости взрослых по отношению к маленьким детям,

ласковости, называемой иногда „любовью к ребенку“, тогда как она является выражением стремления к определенным, отчасти сексуальным переживаниям, заставляющим взрослого целовать ребенка, сжимать его, требовать, чтобы он тянулся к взрослому, целовался с ним,— об этой ласковости, являющейся сладким ядом в деле воспитания маленьких детей, надо говорить много и долго, так как в жизни и семье и учреждений взрослые, обладающие ею,— явление слишком распространенное; но оно не входит в рамки настоящей статьи. Укажем только на то, что бороться с такою ласковостью в себе — долг каждого сознательно относящегося к делу педагога, так как в результате ее развивается тот „наразитизм“ детской души, с каким нам, педагогам младенцев, при легкой виновности наших детей и легкой сексуальной их возбудимости, постоянно приходится сталкиваться. Итак, разинная в себедержанность в проявлении ярких настроений и излишней назойливой ласковости и устраняя от дела воспитания маленьких детей людей, равнодушных к интересам ребяческой жизни и полицейски строгих по отношению к каждому свободному проявлению детей,— мы и займемся профилактикою детских кризисов данного вида. II, наконец, последнее положение.

5) Для предупреждения кризисов, вызванных несоответствием между потребностями ребенка и окружающей его обстановкой, нужно изучать эти потребности и создавать соответствующую обстановку. Это дело чрезвычайно трудное и сложное, сложнее особенно в условиях современной действительности, и кризисы детей, вызванные этою причиной, звучат особенно громко, выразительно и грозно. Но мы все-таки думаем, что и теперь возможна борьба и с этой основной причиной детских кризисов.

В заключение считаем нужным выяснить, что по нашим наблюдениям каприсы — в нашем понимании этого слова — не дают ребенку особенно тяжелых, мучительных переживаний. Нет, они заключают в себе момент разряда, удовлетворения и, как таковые, могут быть даже отчасти приятными. Вред, причиненный ребенку каприсом, заключается не в том, что ребенку будто бы тяжело и мучительно, когда он громко, отчаянно заливаясь, кричит изо всей мочи, болтая головой, руками и ногами, но в том, что переживания эти, вызываемые извне от взрослого, как реакция на воздействие взрослого, являются теми кругами на поверхности воды, которые показывают, что в нее брошен камень. Новоданный взрослым ребенку для каприса, является тем камнем, что грубо нарушает его душевное равновесие, и в этом — вред каприсов. Плач ребенка, вызванный определенною эмоциею, не выводит его из душевного равновесия в том смысле, что эмоция лишь оправдывает общее содержание его переживаний в данный момент настолько же в более миорные, темные тона, как веселье, выраженное смехом, оправдывает это содержание в более яркие, светлые тона. Носящим примером: пьеса, звучащая под умелыми руками на музыкальном инструменте, не нарушается в общем строе мелодии соответствующими миорными тонами, — камни, брошенные на клавиши рояля, дают резкое, режущие ухо звуки и портят единый инструмент. Вот такими камнями являются все указанные выше причины каприсов детей.

Мы думаем, что при нормальном воспитании все эти причины должны быть умело сведены к минимуму и этим самым каприсы детей сократятся, а в лучших случаях и прекратятся, как нам это удавалось наблюдать в некоторых, нормально поставленных педагогических семьях.

## Экспериментальные данные к вопросу о психологии обучения чтению.

В течение осени 1919 года мною были произведены наблюдения над процессом обучения чтению 10 детей (6 мальч. и 4 девоч.), из которых 5 были в возрасте семи лет, 2—6-ти, 2—8-ми и 4—9-ти лет. Все исследованные дети были взяты из „Дома-Распределителя“ в Самаре.

Со всеми этими детьми я лично проводил обучение чтению по методу, изложенному в моей брошюре „Новый метод обучения чтению“ (Москва, 1912 г.) и примененному в моей книге „Пора читать“ (СПб., 1912 г.). Дети, подвергавшиеся обучению, были абсолютно безграмотны, т.е. не знали значения ни одной буквы\*). В промежуток между уроками они не имели никаких дополнительных занятий, связанных с процессом чтения, и в их руки не давалось никаких пособий для повторения пройденного, за исключ-

---

\* ) Некоторое исключение представляло в этом отношении только Коля М., который, как впоследствии обнаружилось, в раннем детстве занимался срисовыванием отдельных букв, которые показывались ему его отцом (столяром). Но и этот мальчик совсем не был знаком с самим процессом чтения.

чением двух случаев, когда один раз (от урока до урока) были оставлены на стене использованные таблицы с картинками и буквами, а другой раз (тоже от урока до урока) была передана детям разрезная азбука в пределах пройденных букв. Занятия с детьми велись небольшими группами—от 4 до 8 детей, при чем к детям, о которых сейчас дается отчет, были присоединены и другие, находившиеся с ними в равных условиях как по возрасту и условиям воспитания, так и по совершенству незнакомству с процессом чтения.

Занятие с каждым ребенком продолжалось всего в течение 10 часов. Таким образом каждый ребенок получил 20 полужасовых уроков. К сожалению, внешние обстоятельства помешали расположить время этих уроков с достаточной систематичностью. Временами удавалось устраивать уроки ежедневно, иногда же между ними бывали значительные перерывы, при чем один перерыв (вследствие переезда „Дома-Распределителя“ в другое помещение) был больше недели.

При всех моих уроках присутствовала М. А. Александрова, ведущая подробный дневник, в котором отмечался весь ход занятий, успехи детей, а также их индивидуальные способности, насколько они обнаружились в процессе обучения чтению.

Уже в самый первый урок бросилось в глаза различие, которое проявили дети в запоминании показанных им букв. Так, напр., Коля М., 8 л., запомнил 8 букв, а Миша К., 6 л.—только 3 буквы. Еще резче выступило это различие при последующем обучении. Так, напр., четверо детей (Витя Т., 7 л., Миша С., 9 л., Женя С., 7 лет, и Нура К., 8 л.) в первый урок усвоили по 7 букв. Но после 8 уроков Витя знал 21 букву, Миша—18, Нура—17, а Женя—12.

Общий ход усвоения детьми показанных букв в течение первых 8 полужасовых уроков может быть представлен в следующей таблице (I).

Таблица I.

№№ по во- рядку.	Уроки:	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Коля М., 8 л. . . . .	8	10	14	17	13	22	19	23
2	Витя Т., 7 л. . . . .	7	9	11	14	16	16	16	21
3	Миша С., 9 л. . . . .	7	6	7	8	9	13	14	18
4	Миша К., 6 л. . . . .	3	5	9	11	12	14	11	14
5	Таня С., 7 л. . . . .	6	3	7	10	12	11	13	12
6	Женя С., 7 л. . . . .	7	8	6	9	11	10	11	12
7	Рая К., 6 л. . . . .	3	8	8	12	13	15	14	
8	Ваня С., 7 л. . . . .	5	4	7	11	10	12	12	14
9	Нюра К., 8 л. . . . .	7	7	9	10	15	16	16	17
10	Муся В., 7 л. . . . .	6	5	10	11	12	12	12	15

Более глубокие индивидуальные различия обнаружились в самом отношении детей к процессу обучения чтению—в их различной активности, неодинаковой догадливости, быстроте процесса чтения, его осмысливаемости и т. д. Используясь данными дневника, ведшегося во время уроков, можно дать следующую сравнительную характеристику наших учеников:

1. Коля М. быстро осмысливает читаемое слово. У него явно обнаруживается влияние догадок, связанных со стремлением осмысльть всю данную фразу. Этим объясняются наиболее часто встречающиеся у него ошибки. Иногда торопливо читая, он вставляет целые слова, которых нет в книге, или заменяет одно слово другим (напр., читает: «коровы ходят по лесу» вместо по лугу). Прочитанное пересказывает хорошо.

2. Витя Т. очень активен. Он легко слышит звуки в целом слово. При этом он быстро называет одну за другой, отдельные буквы и сразу читает все слово. Читает осмысливенно, в поправках не нуждается и пересказывает правильно.

3. Миша С. сначала производит впечатление отсталого, но затем (при переходе в более слабую группу) кажется работающим быстро.

4. Миша К. быстро читает, быстро составляет слова и подмечает ошибки при чтении других, но затрудняется в разложении слов на звуки.

5. Таня С. только при старом материале не затрудняется назвать все слово по прочтении отдельных букв, его составляющих. При новом материале процесс „слияния звуков“ в целое слово затруднен.

6. Женя С. „активен“ и „быстр“ при чтении старого материала, „медлителен“ и „вял“ при чтении нового текста.

7. Рая К. читает правильно отдельные слова, когда дается старый материал. При чтении нового материала не замечается стремления отделить одно слово от другого. Ответы, носящие характер догадок, иногда бывают бессмысленны („У собаки была шерсть, как у... хозяина!“).

8. Ваня С. пассивен, обнаруживая некоторую „активность“ только при чтении старого материала. Новый материал разбирает с трудом и плохо догадывается.

9. Нюра К. с трудом сливает буквы в слово, плохо догадывается и нуждается в чужой помощи. Несмотря на знание букв и наводящие вопросы, не прочитывает слов. „Читает лучше других“ только в тех случаях, когда дается старый, известный материал.

10. Муся В. не может самостоятельно составить слова из известных букв, догадывается неудачно, нуждается в наводящих вопросах. „Читает быстрее других“ только, когда дается старый материал.

Эти общие впечатления, полученные мимоходом во время самого процесса обучения, были проверены специальными наблюдениями, произведенными над каждым ребенком после 10 часов занятий грамотой. Для этого каждый ребенок в отдельности приглашался в лабораторию, где ему предлагали в течение 5 минут читать незнакомый для него текст из детской книжки. Испытания всех детей велись при помощи одной

и той же книги, при чем обращалось внимание на то, чтобы отрывки, предлагаемые детям для чтения, были приблизительно одинаково легки по своему содержанию.

Во время чтения детей им не предлагали никаких вопросов и не делали никаких поправок и замечаний, молча регистрируя процесс чтения. При испытании, кроме меня, присутствовали мои ассистентки М. А. Александрова и В. Н. Тимофеева, а также воспитательница из „Дома-Распределителя“ З. А. Шумская, — лица, хорошо известные детям и потому несколько их не стеснявшие. Наблюдая чтение детей, мы обращали внимание: 1) на количество всех букв и слов, прочитанных ребенком в 5 минут; 2) на количество слов, осмысливенных ребенком, и 3) на количество и качество допущенных ошибок. (При этом различались ошибки, состоящие в искажении качества звуков, входящих в состав слова, или в искажении ударения.)

Непосредственно после этого ребенку предлагалось второй раз прочесть тот же самый отрывок, при чем обращалось внимание на скорость этого вторичного чтения, а также на его осмысленность и правильность.

После этого экспериментатор сам прочитывал ребенку тот же самый отрывок и предлагал ему (уже в третий раз) прочесть его вслух. Скорость и правильность чтения снова регистрировались.

В результате получились следующие данные (см. табл. II).

Из этих данных особенное внимание привлекает разница в быстроте чтения и его осмыслинности. Один ребенок прочитывает в 5 минут 231 букву, другой — только 42. Один осмысливает все произносимые им буквы, как части целых слов; другой не может прочесть ни одного слова, повторяя только чисто-механически входящие в его состав буквы и часто даже не пытаясь отделить слово от слова.

Таблица II\*\*).

№	Испыт.	1-е ЧТЕНИЕ (6 мин.)				2-е ЧТЕНИЕ				3-е ЧТЕНИЕ			
		Бодяев		Горбачев		Ольхов		Ольхов		Чернов		Ошибки	
		%	о/ч	%	о/ч	%	о/ч	%	о/ч	%	о/ч	%	о/ч
1	Коля М.	...	8	76	18	100	0	0	1'13"	76	18	100	0
2	Витя Т.	...	7	185	44	39	89	2	1,1	2	4'45"	5	42
3	Миша С.	...	9	60	14	10	72	5	8,7	0	2'37"	43	11
4	Миша К.	...	6	173	35	20	56	5	2,9	1	4'40"	7	23
5	Толя С.	...	7	42	8	1	12	3	7	0	2'45"	45	1
6	Женя С.	...	7	169	34	1	3	1	3	0	**)	—	3
7	Рай К.	...	6	155	35	0	0	12	7,5	0	4'43"	5	0
8	Ваня С.	...	7	139	28	0	0	3	2,1	0	6'50"	-37	0
9	Нюра К.	...	8	231	64	0	0	0	0	0	5'17"	-5	0
10	Муся В.	...	7	178	39	0	0	0	0	0	5'50"	-17	0

\* Пропуск ожидаемых слов вычисляется по отношению ко всему числу сюжетных прочитанных ребенком. Под "ожидаемым" слова разумеется произнесение его, как правило, определено выраженным уда-ренiem. При вычислении процента ошибок придается во внимание отмеченное искажение отдельных звуков ко всему числу прочитанных букв. Процент ускорения при 2-м и 3-м чтении вычисляется путем сравнения времён с временем первого чтения (51).

\*\*) Случайное обстоятельство помешало точно зарегистрировать время.

Как показывают наши наблюдения, между быстротой чтения и его осмысленностью существует в начале обучения отрицательная корреляция, которая в данном случае может быть выражена, согласно известной формуле Спирмана, числом — 0,38. Это отношение совершенно понятно, так как ассоциационные процессы, требуемые при понимании буквы, как части слова, отличаются большей сложностью, чем те процессы, которыми сопровождается простое название отдельных букв. С другой стороны, становится понятным и то, что при повторном чтении оказываются в особенно выгодном положении те дети, которые уже при первом чтении обнаружили явную склонность к осмыслению данного им материала. Уже однажды пробужденные ассоциационные и апперцепционные процессы начинают обнаруживаться теперь еще с большей силой, — и в результате получается заметное ускорение процесса чтения, между тем как у детей, склонных называть только отдельные буквы, при чтении одного и того же текста во второй раз и даже в третий (после чтения экспериментатора) нередко замечается удлинение времени. В общем, при наших наблюдениях положительная корреляция между осмысленностью чтения и сокращением времени при повторном чтении того же самого текста выражается громадным числом — 0,93.

Сопоставляя данные, полученные при окончательной проверке результатов 10-часового обучения с записями впечатлений во время самых уроков, можно разделить всех детей, служивших предметом наблюдения, на четыре группы.

1. К первой группе относятся испытуемые №№ 1, 2 и 3 (Коля М., Витя Т. и Миша С.). При чтении внимание у них направлено на содержание читаемого. У всех обнаруживается активное воображение. Но при этом у всех трех наблюдаются определенные индивидуальные различия. У Вити Т. замечается больший

контроль внешнего восприятия над процессом догадок. Коля Т. наиболее склонен быстро высказывать пришедшую ему в голову догадку, прежде чем она проверена точным восприятием отдельных букв. У Миши С. при чтении обращает на себя внимание сравнительно медленная приспособляемость внимания.

2. Ко второй группе относятся испытуемые №№ 5, 6 и 7 (Таня С., Женя С. и Рая К.). При чтении они все обнаруживают преобладание внимания, направленного на буквы, над вниманием, направленным на содержание. Деятельность воображения носит у них пассивный характер и всецело зависит от наводящих вопросов.

3. К третьей группе относятся испытуемые №№ 8, 9 и 10 (Ваня С., Нюра К. и Муся В.). При чтении их внимание направлено исключительно на буквы. У всех замечается резкое преобладание памяти над воображением и отсутствие интереса к содержанию прочитанного.

4. Из всех 10 наблюдавшихся детей одноко стоит исп. № 4 (Миша К.), внимание которого при чтении направлено на чисто словесные образы, вызываемые сочетанием данных букв.

У группы детей с активным воображением и вниманием, направленным на содержание прочитанного (№№ 1—3), замечается наибольшее количество осмысливанию прочитанных слов, при чем это количество увеличивается с каждым новым чтением данного отрывка. При этом с каждым разом заметно возрастает скорость чтения. Количество ошибок, напротив, в то же время постепенно падает. Активность в процессе осмысливания у детей этой группы обнаруживается между прочим и в том, что они при первом же (самостоятельном) чтении дают очень высокий % осмысливших слов (87), который, несколько повысившись при повторном чтении (91), сравни-

тельно мало повышается при третьем чтении (после прочтения данного отрывка учителем).

Группа детей № 8—10, обнаружившая внимание, направленное исключительно на буквы, проявляет в сравнении с другими группами наибольшую скорость в чтении букв. Однако при втором и третьем чтении эта скорость не только не увеличивается, но даже уменьшается.

Группа детей № 5—7 с преобладанием внимания, направленного на буквы, над вниманием, направленным на содержание, обнаруживает заметное увеличение % осмысленных слов при втором и третьем чтении, при чем характерной особенностью этой группы в сравнении с группой детей № 1—3 является незначительное улучшение процесса осмысления при втором чтении и очень сильное повышение этого осмысления при третьем чтении. На ряду с этим наблюдается заметное ускорение процесса чтения при вторичном опыте и меньшее ускорение — при третьем.

Характерной особенностью испытуемого № 4, обнаружившего внимание, направленное на чисто словесные образы, следует признать постоянно возрастающее количество ошибок (при втором и третьем чтении) на ряду с растущим количеством осмысленных слов.

Все отмеченные особенности легко можно проследить по таблице III.

В чем заключаются характерные черты интеллекта, определяющие типичные особенности этих разных групп детей-читателей?

Для выяснения этого вопроса все 10 наблюдавшихся нами детей были подвергнуты следующим трем сериям экспериментов, которые были произведены мною, М. А. Александровой и В. Н. Тимофеевой.

I. Перед началом обучения чтению у каждого ребенка в отдельности были испытаны следующие процессы:

Таблица III.

№ испыт.	Колич. букв, прочит. в 5 мин.	% колич. осм сл.			% искажений			% сокращения врем. чтения	
		1-е чтен.	2-е чтен.	3-е чтен.	1-е чтен.	2-е чтен.	3-е чтен.	2-е чтение	3-е чтение
1, 2 и 3	140	87	91	97	3,3	2,2	0,9	43	72
5, 6 и 7	122	5	7	39	9	4,2	4	25	21
8, 9 и 10	183	0	0	0,8	0,7	0,7	0	—19	—13
4	173	56	65	86	2,9	10,5	12	7	13

1) Название цветов. Форма опыта: показывают одну за другой шесть цветных бумажек (белую, черную, красную, синюю, зеленую и желтую), предлагая назвать их цвет.

2) Припоминание предметов сходного цвета. Форма опыта: при вторичном показывании бумажек, показанных при предшествующем опыте, предлагают назвать другие вещи, похожие по цвету на эту бумажку.

3) Припоминание предметов сходной фигуры. Форма опыта: показывают по очереди 6 фигур (куб, шар, цилиндр, пирамиду, конус, и параллелепипед), предлагая указать, на что они похожи.

4) Припоминание предметов, сходных с данным рисунком. Форма опыта: показывают по очереди 6 рисунков, предлагая сказать, на что они похожи.

5) Оканчивание фраз. Форма опыта: предлагают угадать окончание 10 фраз: [1) Был мальчик и девочка. Мальчика звали Ваня, а девочку Ма... 2) По дороге бежит ло... 3) На дворе у нас живут кош... 4) Дети ели ка... 5) Собака лает на коро... 6) В лесу растут гри... 7) У нас есть петух и ку... 8) На столе

лежит бумага и каран... 9) Собака лает, а корова мы...  
10) На возу лежат вкусные ды..].

6) Оканчивание слов. Форма опыта: предлагаю угадать окончания 10 слов (кры—, ку—, го—, мя—, со—, ру—, маль—, ка—, бу—, во—).

7) Узнавание значков. Форма опыта: показывают молча 12 нарисованных на отдельных листах значков, оставляя каждый значок перед глазами испытуемого в течение 5 сек.; после этого предлагают указать показанные значки среди 36, помещенных на одной таблице. При подсчете принимаются во внимание только первые 12 значков, показанных испытуемым.

8) Образование зрительно-звуковых ассоциаций. Те же 12 значков показываются снова, один за другим, приблизительно через 3—4 сек., при чем непосредственно после того, как значок появляется перед глазами испытуемого, экспериментатор произносит один слог, повторяемый два раза. Весь этот процесс повторяется три раза, после чего испытуемому показываются по очереди все значки, начиная с последнего. Задача испытуемого заключается в том, чтобы вспомнить „имя“ значка. Всему опыту предшествует фраза: „Эта картинка у меня называется бо-бо, а эта—ко-ко“, и т. д.

9) Скорость заучивания. В течение 3 минут предлагается испытуемому заучить возможно длинный ряд только что данных сочетаний значков со слогами. При этом прежде всего устанавливается ассоциация между одним значком и одним слогом (повторенным дважды).

II. В той же самой форме опыт был повторен над всеми испытуемыми после испытания результатов десятичасового обучения чтению, при чем к только что описанным 9 испытаниям было присоединено еще три небольших опыта:

1) Понимание картин. Детям показывались 10 картин (из коллекции проф. Г. И. Россолимо „Психологические профили“), при чем от них требовалось обнаружить понимание общего смысла данного изображения.

2) Суждение о наглядных несообразностях. Детям показывались 10 картин, на которых были даны явно несообразные сочетания (напр., петух с хвостом индюшки), взятые из той же коллекции Г. И. Россолимо. Ребенок должен был ответить на вопрос: „бывает ли так?“

3) Об'ем внимания при слуховом восприятии чисел. Детям предлагалось немедленно повторить ряд только что прослушанных ими однозначных чисел. При этом сначала давалось 2 числа, потом 3, 4, 5 и т. д. Пределом об'ема внимания считался ряд чисел, повторяемый без искажения и перестановки.

III. В заключение у всех испытуемых было произведено исследование интеллектуальной сферы по „методу единого процесса“ (см. мою „Современную экспериментальную психологию в ее отношении к школьному обучению“, изд. 3-е. Петроград, 1917 г., гл. XV), при чем регистрировались: характер их восприятий в смысле их об'ективности или склонности к более или менее упорным иллюзиям, развитие ассоциаций по сходству, точность описания по памяти воспринятых об'ектов, склонность к „экстенсивным“ ассоциациям, сила воображения, сложность речи и память на словесные образы.

Тщательно изучив результаты всех этих опытов и сопоставив их с данными, помещенными в табл. II, можно установить следующие корреляции между осмысленностью чтения (или, что то же, успешностью обучения процессу чтения) и различными сторонами интеллекта, подвергавшимися нашему исследованию:

- + 0,84: оканчивание слов;
- + 0,80: понимание наглядных несообразностей;
- + 0,74: понимание картин;
- + 0,55: оканчивание фраз;
- + 0,50: об'ем внимания при слух. восприятии чисел;
- + 0,42: об'ективность восприятия;
- + 0,31: называние цветов;
- + 0,23: отсутствие буквальности при повторении собственных фраз;
- + 0,18: правила при воспроизведении своих слов;
- + 0,17: зрительно-слуховые ассоциации (при 3 повторениях);
  - + 0,16: зрительно-слуховые ассоциации (при заучивании в течение 3 мин.);
    - + 0,16: узнавание значков (рисунков);
    - + 0,06: ассоциирование по сходству (при восприятии предметов);
      - + 0,03: „экстенсивные“ ассоциации;
      - 0,06: сопоставление по сходству (при восприятии значков);
    - 0,10: сложность речи;
    - 0,16: сопоставление по сходству (при восприятии фигур);
    - 0,26: сила воображения;
    - 0,26: склонность к упорным иллюзиям;
    - 0,40: подробное описание по памяти (при восприятии предметов);
    - 0,62: мимолетные иллюзии (при восприятии);
    - 0,71: ассоциирование по сходству при восприятии цвета;
    - 0,77: поддаваемость винчению при вопросах, винчивающих ложные воспоминания.

Если взять средние проценты отклонения в данных, полученных при исследовании детей указанных выше (табл. III) групп, от средних арифметических чисел, выраждающих результаты исследования всех 10 испытуемых, то получится следующая таблица (табл. IV).

Таблица IV.  
Проценты уклонения от средних результатов.

ГРУППА ДЕТЕЙ	№№	Проценты уклонения от средних результатов.																						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	1, 2 и 3	+14	+107	+20	+8	+18	+9	+2	+4	+19	+25	+7	+10	-1	+6	-5	-3	-2	-4	-16	-7	-35	-10	-8
№ №	5, 6 и 7	0	+8	-8	-11	-54	-5	-6	-3	+3	-6	-14	+14	+14	0	+3	+6	+66	-2	+21	-3	+25		
	8, 9 и 10.	-19	-82	-15	-4	-5	-29	+2	+17	-3	-22	-10	-10	-10	-10	0	+3	+2	+4	-16	+3	+11	+23	+44
	№ 4	0	-75	-1	+8	-11	-29	-2	-37	-46	-6	+3	+16	+2	+2	-11	-8	-17	-7	-8	+15	+11	-23	+25

Изучая характер корреляций между осмысленностью чтения и различными сторонами интеллектуальной сферы, мы видим, что осмысленность чтения связана не только с развитием словесных ассоциаций и достаточным об'емом внимания, но также с процессами суждения, обусловленными, в свою очередь, наличием определенных реальных представлений.

Психические различия между отдельными группами детей, подвергшихся нашим опытам, обнаружились очень заметно.

Дети первой группы (№№ 1, 2 и 3), у которых при чтении внимание направлялось на содержание читаемого и обнаружилось активное воображение, при подробном исследовании выдавались прежде всего своим критическим отношением к предлагающимся восприятиям. Они гораздо лучше других разбирались в картинках с наглядными несообразностями и при тахистоскопических исследованиях давали показания, наиболее соответствующие объективной действительности. Обладая значительным об'емом внимания, они в то же время обнаруживали его большую гибкость. Явления психического автоматизма, насколько они обнаруживаются в процессах персеверации представлений и легкой поддаваемости вспышению, наблюдались у них в очень слабой степени. В связи с этим они не были склонны, вспоминая свою собственную речь, повторять ее буквально: воспроизводя из сказанных ими фраз, сравнительно с другими, очень много материала, они сравнительно часто допускали пропуски некоторых слов или заменяли одни выражения другими.

Дети второй группы (№№ 5, 6 и 7), обнаружившие при чтении пассивный характер воображения и преобладание внимания, направленного на буквы, над вниманием, направленным на содержание, наиболее отличаются от детей первой группы теми сторонами своего интеллекта, в которых обнаруживается влияние психического автоматизма: при восприятиях у них заме-

чается склонность к упорным иллюзиям, при наводящих вопросах они легко поддаются внушениям, а при воспроизведении собственных слов дают наибольший процент буквальных повторений.

Дети третьей группы (№№ 8, 9 и 10), у которых при чтении внимание направлено исключительно на буквы, обнаружили, при невысоком уровне всех ассоциационных процессов (и в особенности ассоциаций экспансивного характера), очень слабую способность суждения (при восприятии наглядных несообразностей).

У ребенка № 4, который при чтении направлял свое внимание на чисто-словесные образы, в общем характер интеллекта приближался к особенностям третьей группы, с той разницей, что у него обнаружилось большее развитие словесных ассоциаций и зрительно-слуховой памяти.

Желая проследить связь только что отмеченных особенностей детской психики со всею личностью данного ребенка, я просил воспитательницу „Дома-Распределителя“ З. А. Шумскую дать мне фактически обоснованную характеристику всех 10 исследованных мною детей. Сравнение результатов наших наблюдений с этими характеристиками показало, что психические качества отдельных групп детей, выдвинутые нашими экспериментами, являются для них типичными и по наблюдениям воспитательницы. Дети первой группы описываются ею, как наиболее самостоятельные, с инициативой, любознательные и обладающие своим маленьким, нередко довольно замкнутым, умственным мирком. Среди второй группы замечаются дети особенно упрямые, трудные в воспитательном отношении, на которых, впрочем, возможно влиять, если удастся подойти к ним в подходящий момент. Дети третьей группы описываются, как слабо развитые в умственном отношении и лишенные собственной инициативы.

Подводя итог всему изложенному, можно установить следующие положения:

1. Процесс обучения чтению предполагает достаточное развитие словесных ассоциаций и процессов понимания, связанных с внешними восприятиями.

2. Оценка методов первоначального обучения чтению должна определяться тем, насколько оно способствует пробуждению процессов понимания и активного воображения ребенка. Методические вопросы, связанные с моментами механического запоминания букв, имеют второстепенное значение.

3. Наилучшие результаты при обучении чтению достигаются детьми, отличающимися активным вниманием. Поэтому следует признать, что все средства воспитания, способствующие развитию активного внимания ребенка и понижающие его склонность к психическому автоматизму, благоприятствуют развитию способности чтения.

4. Естественной подготовкой к успешному обучению чтению надо признать беседы с детьми в связи с показыванием разнообразных предметов и картин (насколько этим образуется речь ребенка), занятия природоведением и рисованием (насколько ими воспитываются процессы суждения и восприимчивость), а также гимнастику и подвижные игры (насколько они являются средствами к развитию активного внимания и противодействием психическому автоматизму).

H. Рыбников.

## Детские игрушки.

После первой поездки на железнодорожную станцию, где мой сын ( $4\frac{1}{2}$  года) не отрывал глаз от проходящих поездов, он превратился в начальника станции, все время отправляющего поезда, при чем людей должны были заменять маленькие кирпичики из строительного ящика. Эти же кирпичики между прочим служили и дровами, которыми грузились вагоны; для этого их надо было только отправлять в горизонтальном положении. Надо было видеть радость маленького начальника станции, когда ему подарили несколько выточенных из дерева человеческих фигур. К сожалению, то, что производят кустари, совершенно не подходит для этих многообразных детских игр на полу. И по размеру и по выполнению они совершенно не соответствуют своему назначению.

Следует отметить, что то же самое следует сказать не только о русском игрушечном рынке. По крайней мере, Уэльс в своей интересной книжке „Игры на полу“ определенно жалуется на бедность английского рынка в этом отношении. Наш мирок, говорит Уэльс о своих увлекательных играх на полу, страдает чрезмерным милитаризмом, и даже бакалейщик щеголяет у нас в эполетах.

Эта одетая в эполеты публика исполняет в этих играх Уэльса на полу самые разнообразные роли: она толпится на улицах создаваемых Уэльсом горо-

дов, на чудесных островах эта толпа превращается в дикарей — негроидов, а в других условиях — в кровожадных индейцев.

Подобным превращениям должны подвергаться некоторые человеческие фигурки — игрушки, имеющиеся на рынке. Такое невнимание к человечку со стороны производителей игрушки тем более странно, что интерес к игрушке-человечку стоит вне всякого сомнения. Именно эта фигура человечка ранее других привлекает внимание маленького творца-художника. Психологи давно уже отметили, что смена тем у маленького художника идет как раз в обратном порядке сравнительно с тем, как описывает процесс творения мира Библия. Ребенок начинает с того, чем кончил Бог.

„Человек“ — вот что чаще всего фигурирует в ранних детских рисунках. Этот факт сам по себе свидетельствует о наличии интереса ребенка именно к этой теме, и, конечно, этот интерес прежде всего должен отразиться и в детских играх. Более детальное изучение интересов ребенка этого возраста, вероятно, могло бы показать, какой должна быть эта игрушка-человек. Тот же анализ ранних детских рисунков вскрывает тот факт, что ребенок долгое время прибегает к пользованию схемой для изображения целого ряда сходных в некоторых пунктах предметов. Изображая папу, маму, няню, ребенок чаще всего пользуется одним и тем же графическим выражением, детали его редко интересуют. Подобную картину мы наблюдаем и в детской речи. Вообще говоря, всякий предмет первоначально воспринимается только в целом, *in toto*, отдельные части предмета ускользают от узкого внимания ребенка. Этот синкретизм детского мышления, т.-е. факт восприятия вещей в „их целом“, в их „общем виде“, учитывает целый ряд требований, которые мы можем предъявить к одной из первых детских игрушек — человечку. Этот человечек должен быть очень примитивен, он должен

быть просто человечек, не солдат или торговец. Это должна быть очень простая, схематическая фигурка, без особых деталей по краске, устойчиво стоящая на полу, размером в 2 вершка. Такой размер вполне пригоден для всевозможных манипуляций с этим человечком в процессе игры: он может быть и пассажиром, так как несколько человечков такого размера могут быть помещены в вагон—коробку, их можно посадить и в тележку, они могут быть и солдатиками, которых можно сшибать шаром, и т. д. Примитивность игрушки обеспечивает большее многообразие использования ее, она должна служить лишним стимулом для обнаруживания творческих инстинктов ребенка. Кроме того, такая игрушка близка ребенку еще и потому, что он сам способен создать нечто подобное, хотя бы в форме рисунка. А это сознание, что „я сам смогу сделать то же“, имеет чрезвычайно большое педагогическое значение. Эти примитивные человечки должны быть вырезаны из дерева, быть может, они лишь отчасти должны различаться по полу, т.-е. символизировать „дядей и тетей“, чтобы они были не слишком мелки. Их можно было бы раскрасить в четыре основных цвета, не ярких тонов. Это дало бы возможность ребенку легче разбивать всю эту публику на группы там, где этого игра требует. Конечно, необходимо иметь этого народа в достаточном количестве, иначе кем же населить фантастические города и острова, кого перевозить целыми вагонами на поездах, кто же будет изображать целые войска солдат? Эти игрушки должны издаваться сериями штук по 50—100 в каждой, так, чтобы каждая серия содержала одинаковое число экземпляров разной окраски.

Такова должна быть игрушка-человек для первых игр ребенка. С возрастом меняются интересы, в соответствии с этим должны измениться и формы интересующей ею игрушки. За стадией синкретизма, или фактического синтеза, следует период преоблада-

ния анализа, когда у ребенка пробуждается интерес к частностям. В его рисунках теперь всегда папу можно отличить от мамы, слова его теперь обеспечат не только предмет, взятый в целом, но и его свойства. К этому времени у него накапливается некоторый запас знаний о свойствах вещей. Эти знакомые ему свойства он с удовольствием подмечает и в своих игрушках. Вот почему его теперь уже не удовлетворяет та схематическая игрушка-человечек, которая ему была по сердцу раньше. Эта игрушка должна получить большую определенность и выразительность. Это отнюдь не значит, что она должна быть точной копией действительности,—ничего подобного. Основные свойства игрушки—примитивность, обратимость и импрессионистичность—должны быть выявлены и здесь. Правда, на этой ступени игрушки должны безусловно обладать некоторыми основными чертами, характерными для той или иной роли, которую должна играть человеческая фигурка, но сконструирована игрушка должна быть так, чтобы открывать широкий простор для творческой игры ребенка. Вот почему в коллекцию человечков-игрушек для этого возраста должны войти наиболее типичные представители из окружающих ребенка людских разновидностей. Наблюдения на этот счет очень убедительно говорят, с каким интересом относятся дети к игрушкам, подобным, напр., очень распространенной „матрешке“ и т. д. По материалу и размеру игрушка-человечек этого возраста должна оставаться тем же, что и в предыдущей стадии развития, т.-е. игрушка должна быть резной из дерева, размером в 2 вершка. Но со стороны формы игрушка должна получить некоторую определенность. В коллекцию человечков для этого возраста могут войти следующие экземпляры:

Персонажи деревни:

- 1) Дед, 2) Старуха, 3) Мужик (средн. лет), 4) Баба,
- 5) Парень, 6) Девка, 7) Мальчик, 8) Девочка.

Все эти персонажи желательно иметь как в зимнем, так и в летнем уборе.

Городские персонажи:

- 1) Рабочий, 2) Работница, 3) Барин, 4) Барыня,
- 5) Барышня, 6) Кавалер, 7) Мальчик (гор. типа),
- 8) Девочка, 9) Красноармеец, 10) Пожарный, 11) Торговец, 12) Духовное лицо.

По мере того, как ребенок растет, расширяется его кругозор, ему узок становится мир близких ему людей; вот почему для следующей возрастной стадии может быть несколько разнообразнее набор человеческих фигурок. Пример того же Уэльса показывает, что интернациональный элемент здесь способен внести очень интересные добавления к детским играм на полу. Конечно, в эту 3-ю серию игрушек-человечков должен быть включен неизменный индеец, затем некоторые другие наиболее типичные представители различных национальностей: китаец, негр, англичанин, а также татарин и цыган—эти два последних персонажа специально для русского ребенка. Все эти фигуруки не должны быть особенно пестрыми, они должны быть окрашены в 3—4 нейкие прочные цвета.

Подбор человеческих фигурок должен дать пищу и для пробуждающегося драматического инстинкта. Знакомым и интересным ему становится в эту пору мир сказок. Так интересно теперь не только слышать и видеть на картинке царя, бабу-ягу и др. сказочные персонажи, но и самому инсценировать содержание той или иной знакомой или самим сочиненной сказки.

Четвертая серия игрушек-человечков и должна дать наиболее знакомые персонажи из русского сказочного эпоса, при чем необходимо ограничиться минимальным количеством персонажей с тем расчетом, чтобы для инсценировки брать на прокат фигуруки из других серий. Так, роль деда-мороза может исполн-

нить просто деревенский дед из первой серии, Иванушку—деревенский парень и т. д. В этой серии необходимыми являются: парь, царица, царевич, царевна, Баба-яга, Кащей Бессмертный и богатырь.

Такой нам рисуется коллекция игрушек человеческих фигурок для русского ребенка на различных возрастных ступенях.

Ан. Гречишникова.

## Михуны царства\*).

(Этюд по психологии игры.)

### I.

Передо мной альбом детских рисунков со странными словами, которых понять невозможно сразу. Такие надписи, как „Кариу“, „Пор“, „Мерын“, „Сата-фе“, „Дордонсано“, „Хор-бер“ и т. д., — что говорят они вам? Ничего, набор звуков, а между тем ведь это — „михуны царства“. Маленький Шурик, мальчик 6—7 лет, живет в этих „царствах“, и никто иной, как он, написал эти странные слова, его маленькой ручонкой нарисованы сложные карты и гербы этих стран. Первый, не по летам развитой, Шурик поражал пытливостью ума и необычайно развитой способностью переселяться в свои михуны миры. Род он очень одиноко, товарищей у него не было. Все разговоры, игры постоянно с взрослыми (мама, бабушка); отца Шурик знал мало, он — военный врач, служащий все время на фронте. Часто излишняя ревность мальчика, видимо, не давала возможности взрослым играть с ним, и Шура так в конце-концов привык к своим одиноким играм, что, когда мы подружились и я хотела было с ним поиграть, то почувствовала, что одному ему легче, веселее, и я постаралась оставаться всегда в роли наблюдателя. Правда, это не всегда удавалось, — так увлекательны и разнообразны были эти одиночные игры, где Шурик и его михуны были действующими лицами.

\* ) „Михуны царства“ — от слова „михун“, мишка, медведь; на детском языке — „мишкины царства“.

Игры изображали собою жизнь в михуньих царствах и наполняли весь день. Он играл в своеобразно построенную жизнь своих михунов; тут были и именины, и война, и богослужения, ездил в гости или, садясь около, начинал свои рассказы о михуньих царствах.

Любимой игрой Шуры до появления михуньих царств была игра в путешествия. Он очень рано начал читать и, едва разбирая буквы, уже ознакомился с картой, по которой всегда и путешествовал, останавливаясь в больших городах. Он очень хорошо знал, как проехать из Москвы в Берлин, какие города нужно проехать, что в этих городах замечательного. Кроме географической карты, он великолепно знал карту Москвы, расписание движения трамваев. Если в недоумении не знаешь, бывало, на каком номере трамвая нужно ехать, стоит спросить у Шурика — и всегда получишь безошибочный ответ. Память у него была изумительная, он великолепно помнил все имена, названия, помнил все, о чем бы ему когда-нибудь ни сказали.

Как только он немного научился владеть карандашом, первое, что появилось из его рисунков, — пла́ны и карты михуньих царств.

Откуда же явились михуны, кто они такие? „Михуны“ — обычные плюшевые медведи, большие, а есть еще маленькие, так те — „михунята“. Под общее имя „михунов“ подходит еще и серый слоник из байки, белая плюшевая обезьянка и важный деревянный михун, вырезанный для Шурика пленным австрийцем. Все они — короли неведомых стран с непонятными названиями, и самый важный король у них — Шурик, он — „папа“ всех королей, „бабушка“ — мама Шурика и т. д. Короли живут между собою необыкновенно дружно, иногда только воюют из-за конфетки или яблока, которые „папа Шурик“ неумело разделит между ними, и в этой войне побеждает тот, кто старше.

Играть в михунов Шурик начал очень рано. Это были его первые и самые любимые игрушки. Все остальные игрушки имели смысл и значение, как добавление к михунам. С михунами еще очень давно Шурик привык проводить время. Затем, с постепенным ростом Шурика, михуны получили свои обычай, религию, язык, страны, зарисованные на бумагу, и стали обладателями неведомых михуньих царств.

Самый старший из михунов—Старый Михун, поданный Шурику в день его рождения. От времени у него беспомощно болтается голова, так как в месте, где она прикрепляется, что-то высыпалось и она не держится, нет одной лапы, он уже не пищит, и только авторитет его старости дает ему уважение со стороны окружающих. Ему всегда оказывается почет и уважение; если Шурик вечером играет с мамой в домино, то только Михун из всех михунов допускается к участию, как активный член, в игре. Он обязательно должен выиграть, а если проигрывает, то ревет так страшно, что все прочие михуны плачут и умоляют маму и Шурика сделать так, чтобы он выиграл, ему так вредно сердиться,—ведь вытрясается последняя „начинка“ (так михуны называют внутренности). А Старый Михун, проиграв, волнуется. Он бегает по всей комнате, дико ревет, беспомощно качает головой. Надо сказать, что Михун проигрывает только тогда, когда выигрывает мама; если выиграл Шурик, то ведь весь выигрыш поступает в пользу Михуна. Михун собирает за вечер все конфетки, орехи, выигранные им и Шуриком, но не ест их: он повезет по окончании игры все это в михуньи царства и покажет там, что едят люди.

Живет Михун в михуньем царстве, называемом Пор. Там необыкновенно большие и старые дома, очень старинные и красивые, все в окнах. (Когда Шурик летом жил у тети на даче, то дом, в котором он жил, был, действительно, очень старинный с кра-

сивой залой в два света.) В домах страны Пор все стены в окнах, потому что Старый Михун любит очень солнышко,—оно такое теплое! Вся страна покрыта чудесными цветами, яркими-яркими. Их так много в стране Пор, что если придешь туда, то нужно обязательно зажмуриться,—очень слепит глаза. Растут там высокие, старые развесистые деревья с замечательными плодами. Плоды на этих деревьях—игры: домино, лото, мяу-мяу и много других. Все они висят уже готовые, поспевшие на ветках, и, стоит захотеть,—их можно сорвать; но это может сделать только Шурик без всякой обиды для михунов; если же сделает еще кто-нибудь, ну, напр., Мокко или Белая Обезьянка, то им об'является война. Война об'является только в том случае, если игра взята по-тихоньку; об этом обязательно узнает Старый Михун, так как игра имеет душу, и ее душа обязательно прилетит к нему и расскажет. Игры потому висят на ветках уже готовые, что в стране Пор нет ничего молодого, там все уже стареющее и доживающее свой век. В столице Пор, Ханбиотанская, сходятся все дороги и с'езжаются все корабли. Туда же слетаются все птицы, если этого требует Старый Михун. А птицы разноцветные, красивые и знают много хороших песен. Страна Пор делится на „гу“, по-людски „губерния“, и каждая „гу“ имеет свое название. Есть „гу Мане“, „Шугинокал“, „Мажурищ“ и др. В этих „гу“ живут михунята страны Пор, которые только исполняют приказания Старого Михуна. Герб страны Пор—необыкновенный цветок, яркий, несколько странной формы.

## II.

А михунов еще много. Вот, напр., Минка-Забияка. Это—желтый плюшевый медведь, почти новый; он очень сердитый и задирчивый.—Это потому,—

говорит Шурик,—что мать у него африканка.—Он очень любит бусы, и потому у него надето на шею ожерелье из бумаги и на голове украшение из ореховой скорлупы. Так как он очень музыкален и неоднородно танцует михуны танцы, то он—первый на всех михуных балах. Он знает много песен, и когда поет их, то все михуны слушают внимательно и, вздыхая, говорят: „Ах, как хорошо поет наш Мишка-Забияка!“ Мишка же большей частью поет о родных михуных царствах, об их море, реках, деревьях, цветах, поет о славных походах на людей, зверей и о всяких приключениях, которые пришлось испытать. Он живет давно, много знает и многое видел.

Мишка-Забияка владеет страной Шир. Это— большой остров, посреди которого находится пустыня Ха-Барская, а через южный полуостров, Эйсерхи, проходит тропик Кридера. Столица страны Шир— Абасинон. Вся страна изрезана железными дорогами, по которым носятся бесконечные поезда. Жизнь кипит, ночей нет, михуны никогда не снят. Там растет много орехов, зернышки едят михуны, из скорлупок делают бусы, украшения всякие. В стране Шир нет женщин, одни мужчины, и вечно все заняты войной. Если воевать не с кем, то воюют друг с другом, но только так, для шутки, серьезных войн у них нет друг между другом.

Мишка-Генерал совсем новый, хотя очень важный и большой. Он родился из дерева, и папа его— пленный австриец. Это было давно, теперь же у него общий папа—Шурик. Пленный же потому считался его папой, что при помощи крохотного перочинного ножичка он выточил Мишку-Генерала из полена и подарил потом Шурiku; с тех пор папой Мишки-Генерала стал Шурик. Мишка-Генерал—замечательный михун: у него вместо глаз стеклянные бусы, ходит он на четырех лапах сразу, тогда как у других михунов глаза нашиты из ниток и ходят они на двух лапах.

Он очень сильный, Шурик может сесть на его деревянную спину, и если к голове привязана веревка, за которую кто-нибудь тащит, то Шурик может ехать на нем, куда угодно. Когда михуны приглашают Шурика в свои страны, то они присылают за ним Мишку-Генерала.

Мишка-Генерал живет в стране Мерын, через которую проходит Мерынский хребет. Так как страна эта новая, то она разделена не на гу, как прочие михуны страны, а на кантоны, — ведь все новые страны делятся на кантоны! Вся страна изрезана горами. Там нет железных дорог, пароходов, там михуны имеют такие быстрые ноги, да и ходят они сразу на четырех, что могут передвигаться без паровозов и пароходов. Рек нет, нет и озер, вообще нет воды, — михуны пьют воздух. А воздух там особенный — горный, он наливается и выливается, его можно пить, но видеть нельзя. Страна эта новая, михунов там почти нет, только Мишка-Генерал да три михуненка. Ничего там не устроено, построена одна только столица Мерын, да и то кое-как, наскоро, „некому строить совсем“, — говорил Шурик.

### III.

Совсем другой Мокко - Слоник. Это необыкновенно легкомысленный, кокетливый слоник, попавшийся в коробке с кофе. Он так любит наряжаться, что у него всюду — на ушах, на ногах, на хвосте — повязаны банты, а так как на нос банта привязать было нельзя, то к носу он приколол бант булавкой, хотя и было очень больно. Мокко всегда с кем-нибудь воюет, и к этому уже так привыкли, что кажется странным, если Мокко занят чем-либо другим. Он больше всего на свете любит шоколадные лепешки и ради них готов на все. Книги и тетради — самые главные враги Мокко, он так не любит заниматься и

учиться, что из своей страны изгнал все книги, карандаши и тетради.

„А как же там рисуют?“

„Углем и на заборах“.

Если Шурику не хочется учиться, это значит, что Мокко сел рядом и напоминает ему всякие нехорошие вещи, и стоит маме отсадить Мокко (самое действительное средство — запереть его в буфет), как Шурик хотя и очень неохотно, но начинает учиться. И если лень уже совсем одолевает, то это значит, что Мокко думает о Шурике, и тут уж ничего не сделаешь, надо кончать уроки до тех пор, пока Мокко не насмотрится на Шурика и не наиграется с ним.

Слонику Мокко принадлежит страна Кариу. Страна эта имеет массу вкусных вещей. На деревьях там висят карамельки, шоколадки и другие вкусные вещи. Там сеются ленты, необходимые Мокко для его бантов. Как хорошо выйти в поле, засеянное лентами, когда ветер раздувает эти ленты в разные стороны, а они разноцветные: синие, красные, желтые, зеленые, фиолетовые, вытягиваются длинной полоской, как бы делая воздух разноцветным. А, кроме лент, на острове „И-а-а-а“, который принадлежит также Мокко, очень хорошие папиросы „Миртофан“. Все слоники очень умные, хотя и не умеют читать, там нет ни одной книжки, ни одного клочка бумаги. Зачем им? Ведь слоники умные и без книг. Мокко никогда не ездит в гости и не воюет с Белой Обезьянкой, потому что в стране Белой Обезьянки, Го-ге-ром-болль, очень много книг, а Мокко их не любит, даже больше — боится. Мокко и все его приближенные очень много времени отдают войнам, набегам на соседние михуньи царства, и потому у них в стране ничего не устроено и жить там было бы совсем плохо, если бы не чудесные деревья, приносящие плоды-конфетки. В южной части страны проходит тропик Вира, но даже и этим не

мог воспользоваться Мокко и не построил ни одного паровоза, который бы мог ходить по тропику.

А ведь все тропики, экватор—это в роде железной дороги, только в одну линию, и умелые михуны строят такие особые паровозы, которые ездят по этим тропикам и экватору. Вот, напр., около страны Чери проходит экватор, и по нем ходит особый автомобиль — очень удобно!

#### IV.

Но о самом замечательном в стране Кариу я и забыла рассказать; это — живые ноты. Южная часть, отделенная тропиком Вира, вся покрыта высокими растениями, на которых вместо листьев и цветов висят живые ноты. И если вы хотите играть на каком-либо музыкальном инструменте, значит, вы поехали в Кариу, так как все ноты приходят оттуда. Стоит захотеть Мокко, как все нужные ноты строятся в ряд, и Мокко, смотря на них, ударяет их лапкой, а они поют, и поют такие чудесные песни, что заслушаешься. Мокко очень любит ноты, все они ему подчинены, он — король нот. Но зато его злейшие враги — буквы и знаки.

Белая Обезьянка, наоборот,—приятель всех букв и знаков. И если, занимаясь, Шурик особенно подружится с Мокко (разленился), то в таких случаях помогает Белая Обезьянка. Она пришла к Шурику в тот день, когда она узнала первую букву, и поэтому, когда Шурик очень охотно учится, это значит, что Обезьянка рядом, что она гостит у Шурика. Белая Обезьянка очень прелестная, хорошо учится, много знает и у нее в стране нет ни одного неграмотного, и так как это уже давно, то в стране Го-ге-ром-болль, в стране Белой Обезьянки, даже новорожденные дети уже грамотны. „Это потому, — говорит Шурик, — что все мамы, папы, бабушки и дедушки, давно-давно жившие, умели читать, и это было так давно, что души, улетая от одних и переселяясь в других, не мо-

гут забыть своей привычки уметь читать и писать сразу".—Шурик верит в переселение душ, и в это же, конечно, верят все михуны. Раньше, до рождения, каждый михун был кусочком плюша, опилками, нитками, а потом, когда все души этих вещей соединились и составили одну большую михунью душу, отдав каждая все свои навыки, они составили михуна. А чем был раньше плюш, опилки, нитки? И так без конца будет итти разговор Шурика о таком большом, простом и сложном.

Да и как не говорить, когда этим наполнена жизнь, когда все эти вопросы, такие сложные и мучительные, уже давно для Шурика решены по-своему, претворены в михуньи воззрения, стройные и по-своему, правда, по-михуньи, законченные?

Услышав рассказы Шурика о душах букв, иот, я рассказала ему „Синюю птицу“.

— Так, значит, все, о чем я думал, правда? Значит, у всех есть душа, ведь об этом пишут в книгах! Вы ведь из книжки мне рассказали? — Каково было удивление, когда я ему не только рассказала, но и показала нарисованные души хлеба, кота и др. И, радостно приняв сказку, Шурик претворил ее в жизнь своих михуных царств, души иот подчинились Мокко, души букв стали бегать на белые страницы книг по приказанию Белой Обезьянки, и она стала „сочинять“ самые необыкновенные книги.

В стране Го-ге-ром-болль, принадлежащей Белой Обезьянке, самое замечательное — книги и живые буквы. Там нет таких библиотек, как у нас, михунам не нужно собираться в одно место, как это приходится делать людям, там книги лежат под открытым небом, так как в том месте, где лежат книги, не бывает ни дождя, ни снега, всегда сухо, и, если понадобилась книга, стоит сказать Белой Обезьянке, как все будет сделано. Книг очень немного, потому что все они создаются по мере надобности. Книга лежит с

белыми листами, чистая, стоит только кому-нибудь задуматься над каким-либо очень важным вопросом, как Белая Обезьянка прикажет буквам стать в определенный ряд, и вы получаете нужную книгу.

— Вот я очень бы хотел сейчас прочитать „Джунгли“ (любимая книжка Шуры), а у меня нет этой книжки; если бы я был у Белой Обезьянки, она бы мне ее написала.—И если мама приносила, бывало, Шурику ту книжку, которую ему хотелось, то это не мама приносила, это делала, конечно, Белая Обезьянка. Или захочется Белой Обезьянке узнать что-нибудь, ну, напр., почему солнце греет, а земля, если она то же, что и солнце, не греет? (вопрос, на который Шурику никто не мог дать исчерпывающего ответа). Тогда, стоит только Белой Обезьянке захотеть, как буквы, уже зная все сами (они очень умные), собираются в слова и прыгают на белые страницы книги, где и сидят до тех пор, пока они там нужны, а потом, когда книга становится не нужна, они уходят с ее страниц, оставляя их чистыми, а сами идут опять куда-нибудь, куда прикажет Белая Обезьянка.

По стране Го-ге-ром-болль проходит экватор, по которому ездят на автомобилях и в экипажах, построенных специально для передвижения по экватору.

Около этой страны есть два залива: Сафеде и Арло-Арлор. Страна Го-ге-ром-болль разделена на два больших острова, соединенных узеньким перешейком. На севере страны находится столица ее, Мане, наполненная буквами, знаками, чистыми книгами; все они, главным образом, живут в столице, так как там чаще всего бывает Белая Обезьянка.

Так вот живут михуны, каждый в своей стране, каждый со своими особенностями, но их всехближают уважение и любовь к Шурику, общий язык и их, михуний, общий бог—Шурик.

V.

Шурика михуны очень любят, даже немного боятся; его мнение для них — закон. Но, с другой стороны, все мысли и желания Шурика — мысли и желания его михунов. Если он хочет читать, заниматься, — значит, что к нему пришла Белая Обезьянка; если он рассказывает сказку маме или мне, — значит, что около него сидит Мишка-Забияка и рассказывает Шурику, а Шурик передает людям, которые михуна языка не понимают, его знает только общий папа — Шурик.

А язык у михунов особенный, выдуманный Шуриком и им узаконенный. Трудно рассказать теперь историю этого языка, — очень мало данных, только приблизительные воспоминания взрослых, с которыми жил Шурик. Надо сказать, что Шура рос, постоянно слыша иностранную речь. Около него говорили на немецком, французском языках, так что он рано узнал, что есть на свете несколько языков. Сам он говорил только по-русски. С раннего детства, как только он немного начал сознавать себя и окружающих, он начал отделять себя. — Это вы — люди, это я — Шурик. Затем появились михуны. Через некоторое время они заговорили на своем языке. Сначала это были просто нечленораздельные звуки, которые издавал Шурик, это и был их особый язык. Таким он остался и до сих пор, когда Шура начинает разговор с михунами. Слова и выражения сыплются Шуриком по вдохновению, и горе бывает взрослому, к которому обращается михун с своей речью, если взрослый не понимает михуна. Шурик всегда понимает то, что говорят его михуны, мы же, взрослые, понимаем с трудом, даже, вернее, только улавливаем смысл по жестам и мимике самого Шурика.

Есть несколько слов с постоянным значением: так, „банко“ — хорошо, „балду“ — да (на людском языке). Этих слов с постоянным значением мало, появились они за последнее время, вначале их не было,

были слова с постоянным значением — названия михуньих стран. Их очень много. Это обычно очень звучные сочетания гласных и согласных, преобладают последние, как, напр., „Джериин-Бург“, но есть и такие, как „И-а-а“. Вначале существовали только односложные, как „Пор“, „Ант“, „Шир“, потом появились такие названия, как „Чери“, „Верия“, „Хорбер“, „Ерарро“, „Дордонсано“ и т. д. Дальше хронологически следует считать такие названия, как „Са-та-фэ“, „Сорь-Сеор“, „Го-ге-ром-болль“, „Францо-говор“, соединенные, как у китайцев, тире. Надо сказать, что тире — вообще самый любимый знак пренесения у Шуры. Затем у Шурика появляются уже заимствования, он берет людские слова и, переставляя наоборот буквы, создает михуны, как, напр., „Акирема“ — Америка. И, наконец, уже человеческие слова получают михуны значения, как, например, „Ангелиния“ — название новой страны от имени „Ангелина“. Сам Шурик иначе не говорит, как употребляя михуны слова, и все уже так привыкли к этому, что почти не замечали. Так: „я поеду к Белой Обезьянке“, или: „я поеду в страну Го-ге-ром-болль“ — значило на языке Шурика: я хочу читать сам, хочу заниматься. — „Я поехал бы в Шир“ — я хотел бы, чтобы мне рассказали сказку; „я уже давно у Мокко“ — я уже давно не хочу учиться, и т. д.

## VI.

У михунов есть бог, которому они молятся; бог этот появился совсем недавно. Шура часто слышал рассказы о Боге, о том, что он живет на небе, но у михунов бога долго не было. И вдруг однажды об'является всем, что и у михунов есть бог, и что этот бог — Шурик. Михуны — язычники: во время своих богослужений они приносят жертвы в виде орехов, пасты, кусочков сахара и т. д. Для богослужений, которые бывают по праздникам, в дни именин и рождений Шурика или кого-либо из

михунов михуны собираются в столовой (так они живут в детской, на ковре). Собираясь в столовой около окна, они располагаются вокруг стула, на котором сидит Шурик, все садятся и начинают петь свои михуны священные песни, принося свои жертвы. Постепенно михуны богослужения стали обставляться сложным ритуалом; сначала не было никакой обстановки и цели богослужений не было. А затем, чтобы все было торжественнее, все михуны и михуныта надевали на голову белые шапочки (клали просто белые бумажки), сам Шурик повязывал на спину белую салфетку, у ног его ставилась тарелка, на которую михуны клали свои жертвоприношения, и целью богослужений была просьба михунов к Шурику о своих нуждах. Если жертвы удачны, Шурик ласково улыбается и берет михунов к себе на колени,—это значит, что они полетели на небо. И, взяв их всех на руки, Шурик начинает кружиться и бегать с ними по комнате. Весело и Шурику, и михунам. Если Шурик во время пения священных песен рассердился почему-либо, михуны все в испуге, они просят его не сердиться и каждый предлагает, что может, из дорогих для него вещей: Мокко предлагает самый красивый бант, какой только есть у него, Мишка-Забияка—свое украшение с головы и т. д., и, наконец, когда Шурик кончает сердиться и берет михунов на небо, тогда все кончается обычным весельем. Если богослужение совершилось в день рождения михуна, то михуны просили у Шурика, чтобы он (тот, чье рождение праздновалось) был здоров, умен и весел. Если богослужение совершилось по случаю рождения Шурика, то михуны обычно восхваляли в своих песнях его.

После богослужения начинали праздновать именины. Начинался праздник с обеда, во время которого михуны рассаживались по старшинству, всегда строго соблюдая этот порядок. Во время обеда каждый из михунов поздравлял именинника, говоря речь. Михуны

все слушали, затем пили за здоровье виновника торжества и кричали „агу“ (михунье „ура“). После обеда начинался бал, который прерывался рассказами Мишки-Забияки или Белой Обезьяники. Затем михуны разъезжались по своим царствам.

Часто случались у михунов войны. Обычно перед войной то царство, которое шло воевать, собирало всех михунов, и старший из них объяснял причину войны, чтобы все знали. Затем все в боевом порядке шли, оставляя в стране только необходимую защиту. Сражались парами; тот из борющихся, кто побеждал, приносил победу всей стране. Но в войны Шурик не особенно любил играть; он с большим удовольствием ездил в гости и устраивал михуны балы.

## VII.

Так жили михуны до моего появления. Когда же приехала я и подружилась с Шуриком настолько, что стала михуньей „мамой“, то положение дел немного изменилось. Кроме Шурика, михуны должны были считаться еще и со мною, и одну из михуньих стран в память моего имени назвали Ангелинией. Так как новых михунов для населения страны не было, то в Ангелинии только построили столицу, и когда я приходила усталая с курсов и ложилась на кушетку, это означало, что я поехала в Ангелинию. Уже загодя мне все там было готово, михуны об этом заботились раньше, я могла там только отдыхать. Все михуны меня очень любили, делали все так, как я хочу, пели мне свои лучшие песни, рассказывали чудесные сказки, танцевали самые необыкновенные из своих танцев, уговаривали очень вкусными конфетами. (Все это, конечно, делал Шурик, но нужно было понимать, что это делали михуны.) И, когда я в михуньей стране засыпала, михуны снимали с меня обувь, укрывали теплым платком и становились на страже, чтобы меня кто-нибудь не разбудил. Если же, бывало, слишком долго за-

спишился, каждый из стоявших на страже михунов ласково меня трогал лапкой за нос и просил вставать.

Так жили мы до революции. Наступили февральские дни 1917 года. По улицам Москвы ходили процесии с красными флагами, сам Шурик носил красный бантик на шубе, и, конечно, все это не могло не коснуться михунов. Жизнь в доме наполнилась разговорами на темы дня, и Шурик, а потому, конечно, и михуны все это слушали, и в результате и у михунов началась революция.

Случилось это так. Был праздник 1-го мая, мы с Шуриком долго смотрели на длинные процесии с красными флагами, слушали пение, сами пели, и когда я вечером в тот же день пришла домой, то услышу какое-то новое пение. Я, конечно, поняла, что поют михуны. Оказывается, что из всех стран съехались михуны с михунятами, свергли королеву Ангелину, „сделали революцию“, как сказал Шурик.

„Теперь у вас страны больше нет, теперь выбран михуний председатель, Мишка-Генерал, ведь он самый новый, а в революции все должно быть новое“. Ничего не поделаешь, пришлось согласиться, и я, развенчанная королева, осталась без страны и не могла уже съездить в Ангелинию отдохнуть. У михунов же было много работы, все страны обединились около страны Мерын, страны Мишки-Генерала.

Как-то я рассказала Шурику, что будет время, когда кончатся войны, когда все будут жить мирно, а будет это тогда, когда люди перестанут иметь королей и царей. „Значит, хорошо, что вы не королева?“  
— „Конечно.“

Михуны царства не то, что людские: стоило захотеть Шурику, — и все короли были уничтожены, все согласились сразу, что нет у них больше королевы Ангелины и папы — Шурика, у них теперь будет править их михун — Мишка-Генерал, а в помощь ему дадут Белую Обезьянку, — она ведь самая умная.

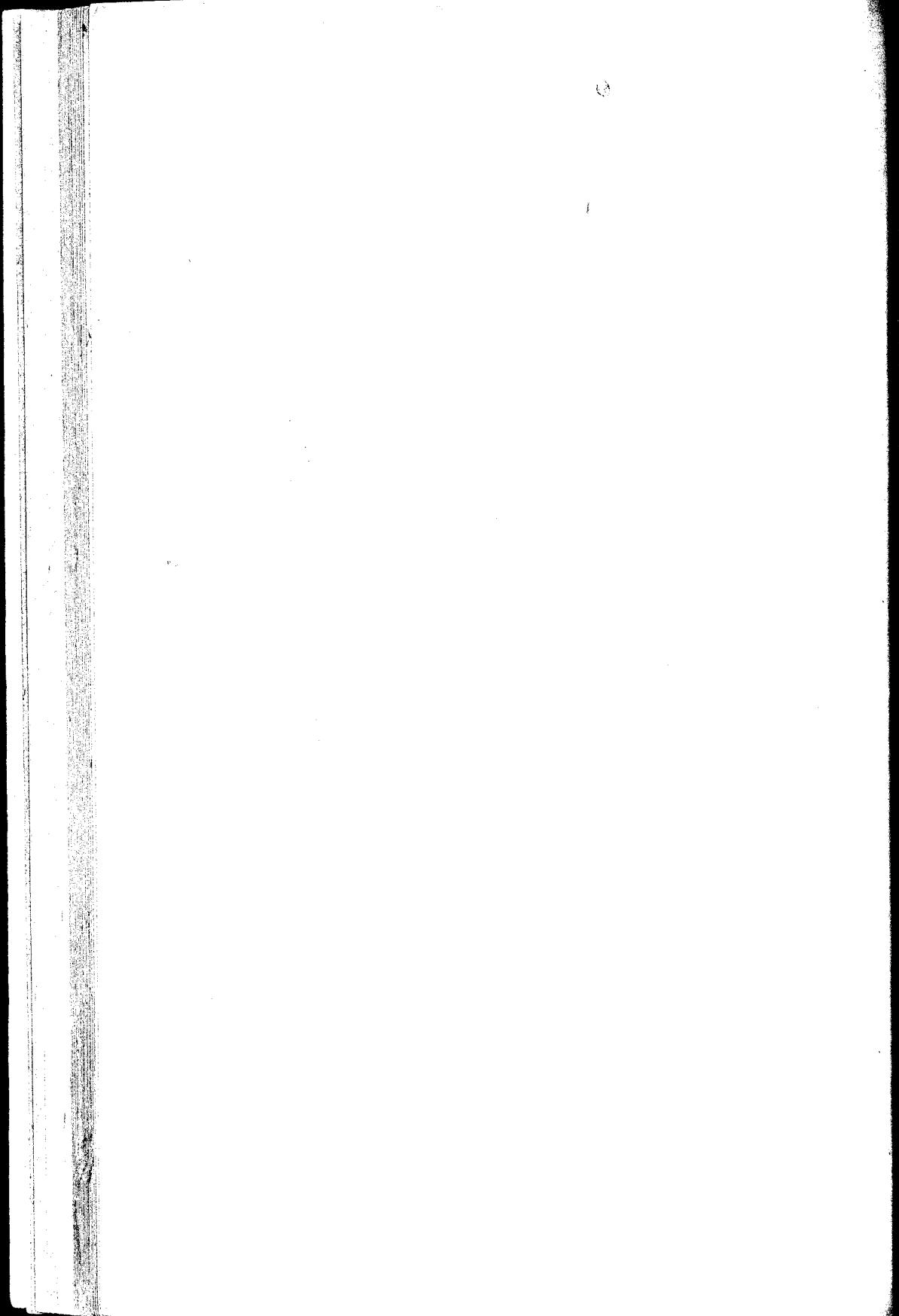
Старый Михун согласился жить на покое—только отдыхать, и отдал свою страну с удовольствием. Мишка-Забияка об'явил, что он теперь не „забияка“, а „революционер“, и тоже присоединился к стране Мерын, дав обещание не воевать, а только петь свои песни, танцевать и помогать другим михунам. Труднее было справиться с Мокко. Он не мог присоединиться,—ведь это значило, что ему нужно будет учиться читать, писать—ознакомиться с душами букв. Трудно было согласиться Мокко. Он раздумывал целый день и, наконец, согласился, стал учиться и... поступил в школу (записали Шурика в школу весною), сделавшись первым другом Белой Обезьянки.

Так прошла революция в михуных странах, изменив их обычай, привычки и создав из них одно целое во главе с Мишкой-Генералом и Белой Обезьянкой.

Как жили михуны дальше, знаю мало. Весною Шурик со своею мамой уехал на дачу, и, когда приехал осенью, я уже не жила в Москве, а только изредка получала письма из михуньей республики. Потом и они прекратились, и где сейчас Шурик, — не знаю, как живут его михуны, — тоже не знаю. Остался у меня альбом рисунков этих стран, и, поглядев подольше на них, мне кажется, что я в них переселяюсь, что михуны снова окроу меня, что снова рассказывает мне свои чудесные сказки маленький милый Шурик.

## СОДЕРЖАНИЕ.

	Стр.
<b>К. Корнилов.</b> Био-генетический принцип и его значение в педагогике . . . . .	3
<b>В. Смирнов.</b> Порыв. Мечта . . . . .	17
<b>И. Соловьев.</b> Ф. М. Достоевский как педагог . . . . .	36
<b>Е. Кричевская.</b> Капризы детей . . . . .	53
<b>А. Нечаев.</b> Экспериментальные данные к вопросу о психологии обучения чтению . . . . .	62
<b>Н. Рыбников.</b> Детские игрушки . . . . .	79
<b>А. Гречишникова.</b> Михуньи царства . . . . .	85



КНИГОИЗДАТЕЛЬСТВО  
**,,РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“**

при Ц. К. Всероссийского Союза работников просвещения и искусств.

Москва, Леонтьевский пер., 4. Тел. 1-27-25.

=====

**ВЫШЛИ ИЗ ПЕЧАТИ:**

1. И. Леман. Теория относительности Эйнштейна. (Популярное изложение без математических формул.)
2. С. Шацкий. Дети—работники будущего.
3. Дж. Дьюи. Школа и общество.
4. Г. Джонсон. Игры и забавы в воспитании.
5. А. П. Нечаев, проф. Психологические основы библиотечного дела.

**ПЕЧАТАЮТСЯ:**

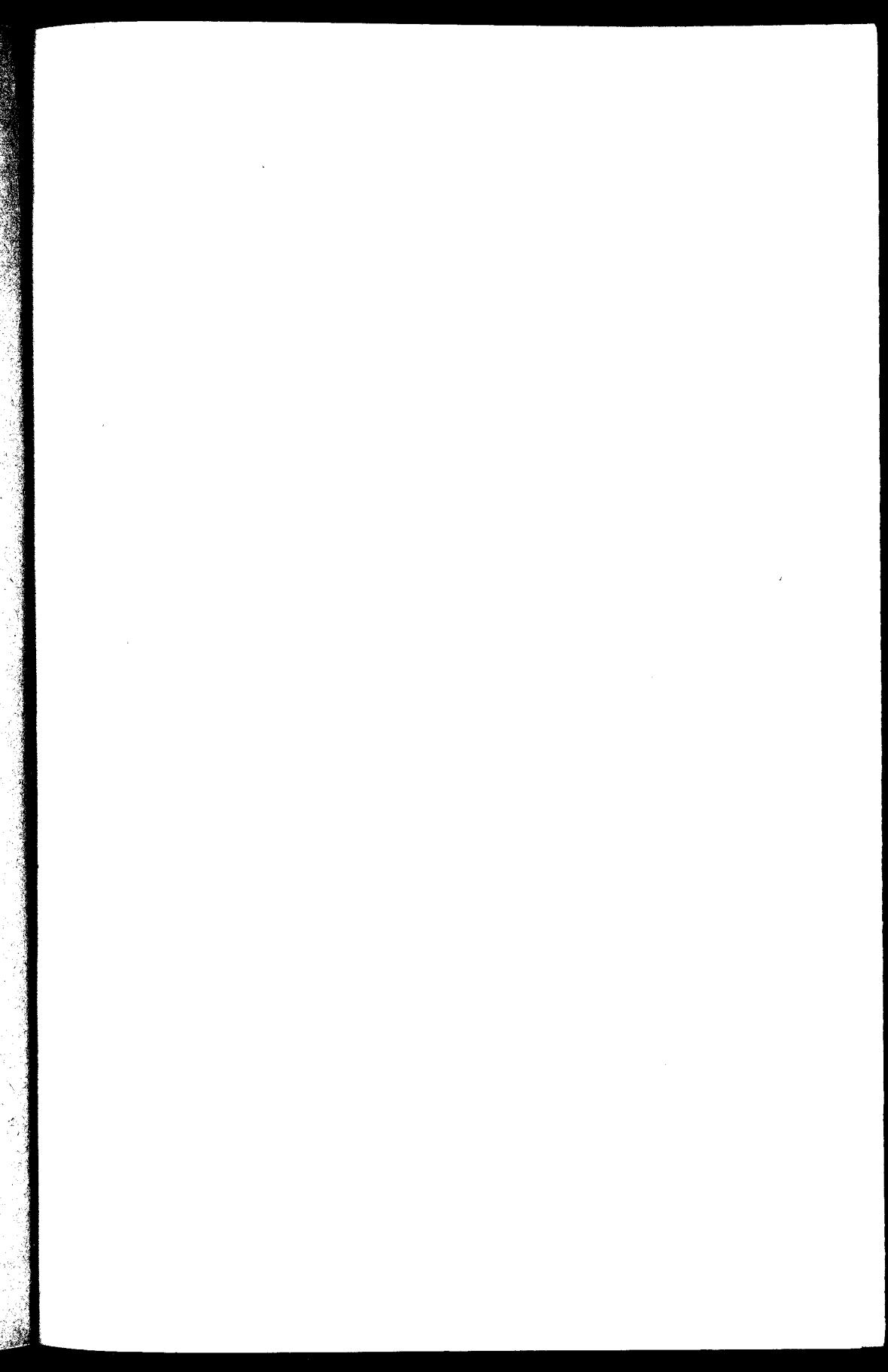
1. П. Наторп. Моя философия.
2. Л. Сабанеев. А. Н. Скрябин.
3. П. Блонский. Азбука труда. (Введение в трудоведение.)
4.       »      Экспериментальная педагогика.
5. Б. Жаворонков. От копательной палки к трактору. (Очерк истории культуры.)
6. М. Монтессори. Самовоспитание и самообучение в начальной школе.
7. Дж. Дьюи. Школы будущего.
8. Е. Допп. Индустрия в воспитании и обучении.
9. Л. Сабанеев. Музыка речи.
10. „Мир искусства в образах поэзии“. Собрал Е. Боричевский.
11. В. Невский. Что такое современная живопись и как с ней знакомиться.
12. Н. Тарабукин. Эволюция художественных форм.
13. Н. Н. Иорданский. Основы и практика социального воспитания.

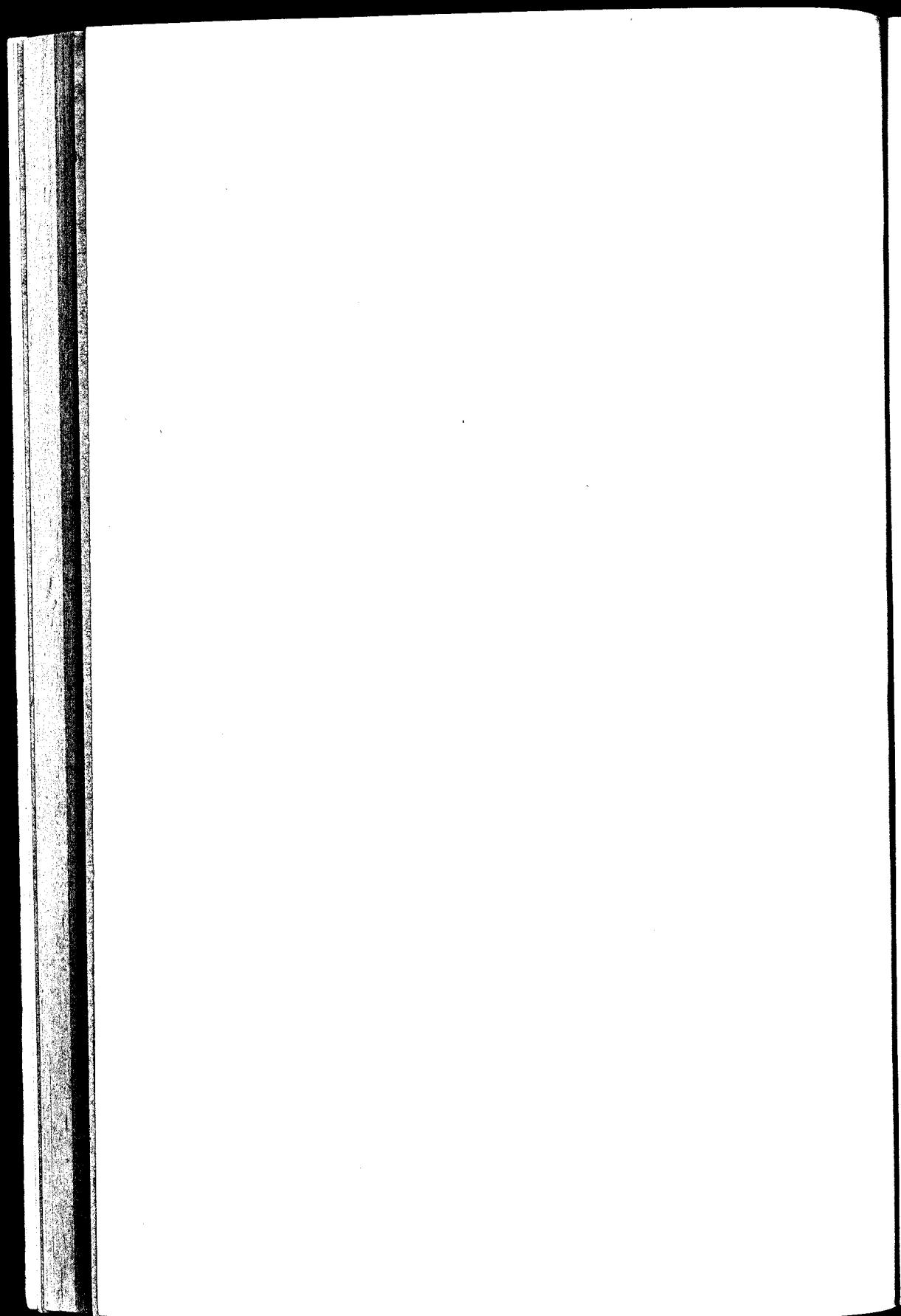
**На складе издательства имеются книги:**

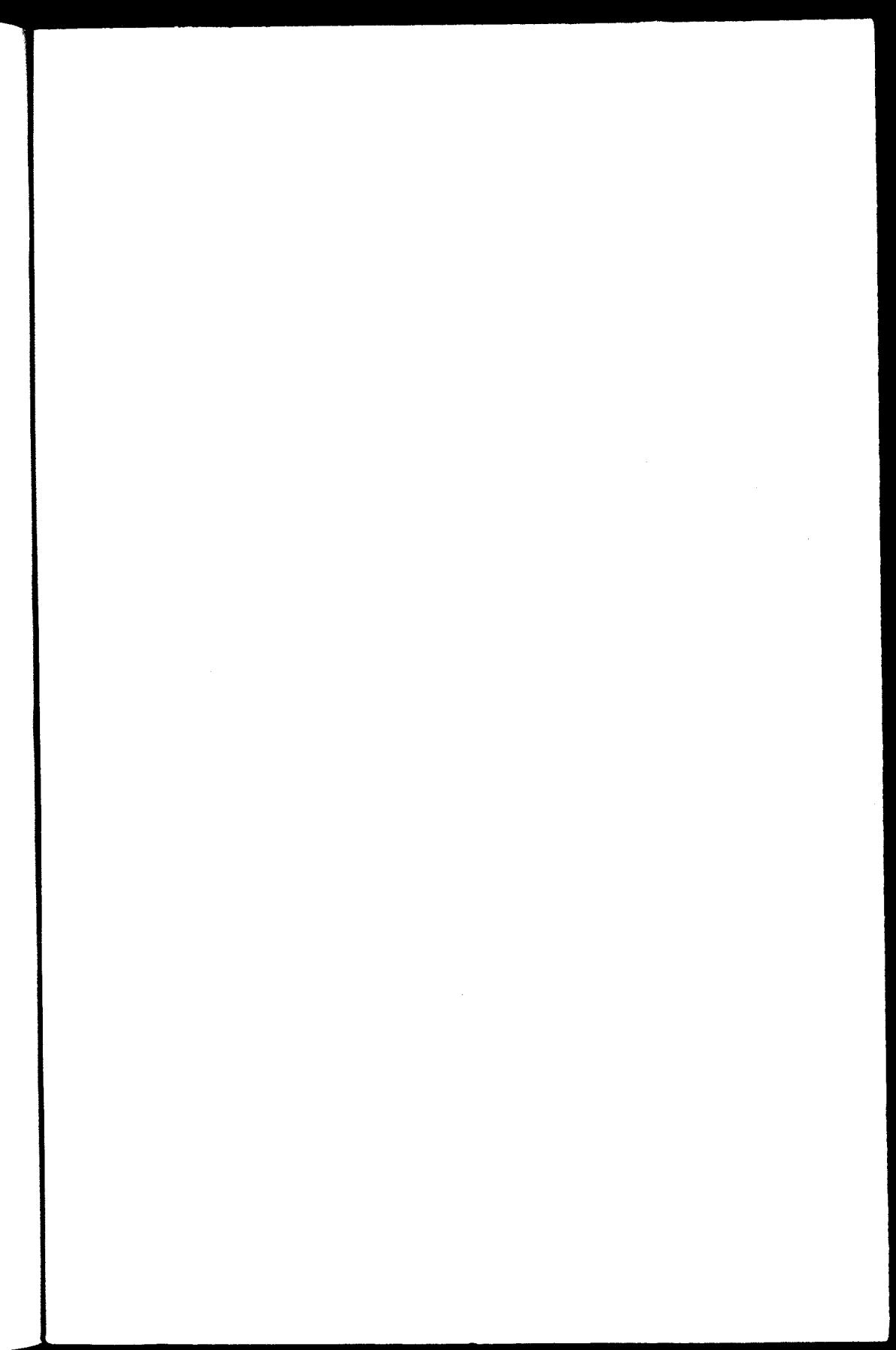
1. Дж. Дьюи. Введение в философию воспитания, перевод с английского, с предисловием С. Шацкого.
2. Педагогическое творчество в Германии. (Отчет о германской конференции педагогов.)



КНИГОИЗДАТЕЛЬСТВО  
„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“.  
МОСКВА, Леонтьевский, 4. Тел. 1-27-25.







BRUNSWICK LIBRARIES



000067184100